

Karine de Sousa Leandro

**PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL:
ESCOLARIZAÇÃO OU CUSTÓDIA?**

Dissertação submetida ao programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do grau de Mestre em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Olinda
Evangelista

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Leandro, Karine de Sousa

Programa de educação integral : escolarização ou custódia
/ Karine de Sousa Leandro ; orientadora, Olinda
Evangelista - Florianópolis, SC, 2014.

201 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação Integral. 3. Trabalho Docente.
4. Parcerias Público - Privadas. 5. Escola Pública -
Florianópolis. I. Evangelista, Olinda. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: ESCOLARIZAÇÃO OU CUSTÓDIA?”

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso
de Mestrado em Educação do Centro de
Ciências da Educação em cumprimento parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/08/2014

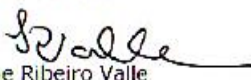
Dra. Olinda Evangelista (CED-UFSC-Orientadora)

Dra. Luciana Marcassa (CFE-UFSC-Examinadora)

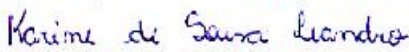
Dra. Leonete Luiza Schmidt (UNISUL-SC-Examinadora)

Dra. Eveline Algebaile (UERJ-RJ-Examinadora)

Dra. Marilda Merência Rodrigues (UFFS-SC-Suplente)


Ione Ribeiro Valle

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação


KARINE DE SOUSA LEANDRO

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Maria Helena e Juarez, por dedicarem-me os melhores incentivos para o término desse trabalho.

Agradeço a meu marido e filho, Marcos e Michel, pelos momentos de companheirismo e de aceitação de minhas ausências durante a construção desta pesquisa. O amor nos une a despeito de qualquer distância.

Agradeço à professora Maria Helena Michels pelas aulas ministradas no primeiro ano de mestrado, pela orientação atenciosa, por ter pacientemente lidado com minhas dificuldades e defasagens.

Agradeço à minha orientadora, Olinda Evangelista, por ter-me “adotado”, pela paciência, pela segurança sempre transmitida e por acreditar em mim. Sinceramente MUITO OBRIGADO!

Agradeço às amigas, Aline, Aldani e Jéssica pelo apoio, pelo carinho, pelas discussões produtivas e divertidas, e principalmente pela amizade construída durante o mestrado. Que ela permaneça muito além dele...

Agradeço aos professores do PPGE/UFSC, pelo trabalho sério e comprometido com a educação, especialmente às professoras da Linha Educação, Estado e Políticas Públicas, que cuidadosa e respeitosamente orientam seus mestrandos e doutorandos. Muito obrigada por me darem oportunidade de conviver e aprender com vocês.

Agradeço aos integrantes do Grupo Gepeto (Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho) – UFSC que contribuíram para a ampliação das minhas análises e discussões sobre a educação.

Agradeço às professoras Eveline Algebaile, Luciana Marcassa e Rosalba Garcia a participação na banca de qualificação. Suas contribuições foram imprescindíveis para o enriquecimento desta pesquisa.

Finalmente, agradeço a Prefeitura Municipal de Florianópolis que por ter-me concedido licença para aperfeiçoamento possibilitou a realização desta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos a todos!

RESUMO

Nesta pesquisa discutimos a Educação Integral na política educacional brasileira, tomando a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como sua expressão local. Analisamos a política de tempo integral na reforma educacional brasileira; examinamos o *Programa Educação Integral* da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis no governo Berger e refletimos sobre sua implementação na RME. O recorte temporal da pesquisa corresponde à gestão do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e dos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff (2003-2012). Conquanto pertencentes a partidos diferentes, há uma sintonia entre ambos e nesse período foi nacionalmente fomentada a implantação e implementação da política de Educação Integral no Brasil e, em particular, em Florianópolis. Metodologicamente, realizamos um balanço de produção acadêmica sobre o tema e uma análise de documentos nacionais e municipais referentes à política de Educação Integral. Discutimos as contradições históricas e sociais existentes nestas políticas educacionais, que impactam a escola e o trabalho docente, e sua relação com interesses privatistas. Três são os focos de análise: a desqualificação do professor e do trabalho docente, a atribuição de nova função à escola pública e o estabelecimento de parcerias público-privadas provenientes da política de Educação Integral. Concluimos que a política de Educação Integral procura a) reconfigurar o papel das escolas públicas pela redução de sua função instrucional-formativa e priorização da função de custódia do alunado; b) desqualificar o professor ao incentivar o voluntariado e a entrada de outros profissionais na escola, assim como pela imposição de tarefas que vão além do ensino-aprendizagem; e c) fortalecer o estabelecimento de parcerias público-privadas transferindo recursos públicos à esfera privada.

Palavras-chave: Educação Integral. Trabalho docente. Parcerias Público-Privadas. Escola Pública – Florianópolis.

ABSTRACT

In this research we discuss the Integral Education in the Brazilian educational policy, taking the district School of Florianópolis as its local expression. We analyzed the policy of full-time Brazilian educational reform; We analyzed the Integral Education Program of Florianópolis on the Berger administration and we reflected on their implementation in RME. The time frame of the survey relates to the administration of Mayor Dário Elias Berger (2005-2012) from Brazilian Social Democracy Party (PSDB) and the Presidents of the Workers' Party (PT), Lula and Dilma Rousseff (2003-2012). Although belonging to different parties, there is a synergy between them and in this period was nationally promoted the establishment and implementation the Integral Education policy in Brazil and, particularly in Florianópolis. Methodologically we conducted a balance of academic production on the subject and analysis of national and local documents relating to Integral Education policy. We discussed the historical and social contradictions existing in these educational policies, that impact the school and teachers' work, and its relationship with private interests. There are three focuses: the disqualification of teacher and teaching work, assigning new function to public school and the establishment of public-private partnerships from Integral Education Policy. We conclude that the policy of Integral Education seeks a) reconfigure the role of public schools by reducing their instructional-formative function and prioritization of the custodial function of the students; b) disqualifies the teacher encouraging volunteering and other professionals in the school as well as the imposition of tasks that go beyond the teaching-learning and, C) strengthens the establishment of public-private partnerships transferring public resources to the private sphere.

Keywords: Integral Education. Teaching work. Public-Private Partnerships. Public School – Florianópolis.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> documental analisado (2006-2011)	26
Quadro 2 – Teses e dissertações (2011-1988)	178
Quadro 3 – Trabalhos selecionados das reuniões anuais da ANPEd (2001-2012)	181
Quadro 4 – Artigos em periódicos (1999-2011)	181
Quadro 5 – Teses e dissertações (2011-1988)	182
Quadro 6 – Trabalhos selecionados das reuniões anuais da ANPEd (2001-2012)	185
Quadro 7 – Artigos em periódicos (1999-2011)	186
Quadro 8 – Teses e dissertações (2011-1988)	187
Quadro 9 – Trabalhos selecionados das reuniões anuais da ANPEd (2001-2012)	193
Quadro 10 – Artigos em periódicos (1999-2011)	195
Quadro 11 – Trabalhos nos anais do COEB (2011-2014)	296
Quadro 12 – Teses e dissertações (2011-1988)	297
Quadro 13 – Trabalhos selecionados das reuniões anuais da ANPEd (2001-2012)	298

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Programa Educação Integral da RME de Florianópolis (2007 -2013)	61
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abrinq – Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos
ACT – Admitidos em Caráter Temporário
Anfope – Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM – Banco Mundial
Caic – Centro de Atenção Integral à Criança, PR
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBMSC – Corpo de Bombeiros Militares de Santa Catarina
CD ROOM – *Compact Disc Read-Only Memory*
CEI – Centro de Educação Integral
Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepagro – Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo
CEC/Fpolis – Centro de Educação Complementar/Florianópolis
CME/ Fpolis – Conselho Municipal de Educação de Florianópolis
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Ciep/RJ – Centro Integrado de Educação Pública/ Rio de Janeiro
Comcap – Companhia Melhoramentos da Capital
Coeb/Fpolis – Congresso da Educação Básica/Florianópolis
Conae – Conferência Nacional de Educação
Consed – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DEIDHUC – Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania - MEC
DRU – Desvinculação de Receitas da União
EBM – Escola Básica Municipal
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ED – Escola Desdobrada
EI – Educação Integral
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ETI – Educação de Tempo Integral
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
Floram – Fundação Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fundeb – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
Gepe – Gerência de Formação Permanente - PMF

Gepeto – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho - UFSC

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IGK – Instituto Guga Kuerten, Florianópolis

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

MTPE – Movimento Todos Pela Educação

NEI – Núcleo de Educação Infantil

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OM – Organismos Multilaterais

ONG – Organização Não Governamental

PEI – Programa Educação Integral - PMF

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação - UFSC

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - OCDE

PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis

PME – Programa Mais Educação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMO/Esag – Escritório de Projetos/ Escola Superior de Administração e Gerência - UDESC

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PPP – Parceria Público-Privada

Profic – Programa de Formação Integral da Criança

Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PSB – Proteção Social Básica

PUC – Pontifícia Universidade Católica, SP, PR, GO, MG

RME/ Fpolis – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica - MEC

Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -MEC

Semas – Secretaria Municipal de Assistência Social
Sesc – Serviço Social do Comércio
Sesi – Serviço Social da Indústria
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SciELO – Scientific Eletronic Library Online
SME/ Fpolis – Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis
Suas – Sistema Único de Assistência Social
Topas – Todos Podem Aprender Sempre - PMF
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UCB – Universidade Católica de Brasília
UCSAL – Universidade Católica do Salvador
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ulbra – Universidade Luterana do Brasil, RS
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas, SP
Unesa – Universidade Estácio de Sá, SP
Unicid – Universidade Cidade de São Paulo
Unimarco – Universidade São Marcos, São Paulo
Unimep – Universidade Metodista de Piracicaba
Unesc – Universidade do Extremo Sul Catarinense
Unesp – Universidade Estadual Paulista
Univali – Universidade do Vale do Itajaí, SC
Unoesc – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFPR – Universidade Federal do Paraná
Unirio – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Uniplac – Universidade do Planalto Catarinense

UnB – Universidade de Brasília

UFG – Universidade Federal de Goiás

UPF – Universidade de Passo Fundo, RS

UFPel – Universidade Federal de Pelotas, RS

WCF – *Windows Communication Foundation*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 Hipóteses de pesquisa e questões norteadoras	24
1.2 Metodologia do trabalho	24
1.3 A organização do texto	38
2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA NACIONAL E LOCAL	41
2.1 A educação integral na política educacional no Brasil	41
2.2 A educação integral na política municipal de Florianópolis	51
2.2.1 Como se operacionaliza o Programa Educação Integral da PMF.....	60
3 VIDA E MORTE (?) DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL	79
4 EDUCAÇÃO INTEGRAL OU CUSTÓDIA?	97
5 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA RME	127
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICES	173
ANEXOS	199

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) incentivava as escolas a aderirem ao *Projeto Todos Podem Aprender Sempre* (Topas) (FLORIANÓPOLIS, 2007)¹ e intensificava a implementação do *Programa Mais Educação* (PME) (BRASIL, 2007b)². Tais ações tinham objetivos diferenciados, mas convergiam em um aspecto: na promoção da ampliação da jornada escolar, denominada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME) como experiência de Educação Integral (EI)³. Relatos evidenciavam as dificuldades encontradas pelas escolas em atender uma parcela de crianças e adolescentes durante sete horas diárias num espaço escolar insuficiente em termos de estrutura física, recursos pessoais e sem planejamento pedagógico específico para o seu desenvolvimento⁴. Tendo em vista essa realidade, surgiu o interesse de conhecermos os conceitos e princípios da EI e entendermos como a SME concebia tal projeto. Este interesse levou-nos a propor o seu estudo no Curso de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha Educação, Estado e Políticas Públicas (EEPP)⁵. Nesse momento, ainda não havíamos compreendido a extensão dos comprometimentos educacionais, políticos e econômicos presentes no Programa Educação Integral da SME.

Numa primeira aproximação analítica à temática, identificamos movimentos político-educacionais para implementação da EI como o que ocorreu, a partir dos anos 1950, com a proposta de Anísio Teixeira, e nos anos 1980, com os Centros Integrados de Educação Pública (Cieps) de

¹ Mais informações sobre o Projeto Topas serão apresentadas no Capítulo 2.

² O Programa Mais Educação foi instituído com o objetivo de fomentar a Educação Integral de crianças e jovens por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar.

³ No Capítulo 2 discutimos esse termo.

⁴ O conhecimento destes fatos se dá devido à experiência profissional da pesquisadora, que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME) desde 1999, e que, como Orientadora Educacional na Escola Básica Municipal Maria Conceição Nunes a partir de 2009, acompanhou as ações da SME para ampliação da jornada escolar.

⁵ Cabe destacar que, na realização deste estudo, o diálogo com os integrantes e a aproximação às investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho (Gepeto) foram imprescindíveis. Desta forma, esta pesquisa é sobremaneira resultado de um trabalho coletivo.

Darcy Ribeiro⁶. Ela voltou à agenda pública como política nacional de caráter emergencial que visa à melhoria da qualidade na Educação. Seu cunho emergencial pode ser observado nas ações político-governamentais, como no *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE) (BRASIL, 2007d) e no *Decreto Federal n. 6.094*, de 24 de abril de 2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁷ (BRASIL, 2007a). Entre as suas 28 metas está a ampliação da jornada escolar por meio de projetos e programas voltados para o atendimento, em dois turnos, de crianças e adolescentes nas escolas públicas. O *Decreto n.º 6.094/2007* (BRASIL, 2007a, p. 1), nas diretrizes IV e VII, preconiza respectivamente “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial” e “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”. Na *Proposta Curricular* (2008) da SME de Florianópolis, é entendida como “a permanência das crianças e jovens na unidade educativa e em outros espaços educativos da comunidade, ampliando sua jornada de estudos e convivência, através da qualificação do currículo escolar.” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 21)

A concepção de EI centrada na ampliação do tempo de permanência de estudantes – não todos – na escola e em “outros espaços educativos” suscitou algumas inquições: que visão de educação e de escola se assentava a proposta? Quais seriam as consequências para o processo de escolarização e as implicações para o trabalho docente a extensão quantitativa do tempo de escola? Que ideia de qualidade educacional dava sentido à atual política de EI?

A procura de uma resposta consistente a essas questões e a outras que surgiram posteriormente nos levou a refletir mais demoradamente sobre a análise de Mészáros (2008, p. 44-45) acerca da escola. O autor assinala que, como “instituição formal de educação” envolvida nas “determinações gerais do capital”, auxilia na consolidação do sistema capitalista, pois induz à *internalização*, por parte dos sujeitos, dos parâmetros do capital e da hierarquia social. Desse modo, a inicial ausência desta perspectiva de totalidade em nossa reflexão deu lugar à pretensão de contribuir com “a tarefa de romper com a lógica do capital

⁶ Sobre os Cieps cf. Lobo Junior (1988), Emerique (1997) e Perisse (1994).

⁷ O *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação* estabeleceu diretrizes a serem adotadas nas redes públicas de ensino e nas práticas pedagógicas com vistas ao cumprimento das metas relativas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). (BRASIL, 2007a).

no interesse da sobrevivência humana” (MÉSZÁROS, 2008, p.45). Compreender as contradições históricas e sociais existentes na proposição e articulação da política pública de Educação Integral para o Ensino Fundamental tornou-se, então, uma possibilidade inscrita naquela tarefa.

Nosso objetivo central é o de compreender essa política na política educacional brasileira, tomando a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como expressão dessa política nacional. Neste último âmbito tivemos em vista: a) analisar a política de tempo integral na reforma educacional brasileira; b) examinar o *Programa de Educação Integral* da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na gestão de Dário Elias Berger (2005-2012); e c) conhecer e refletir sobre sua implementação na RME.

Um elemento que vale referir no que tange à RME é que tem recebido prêmios e certificações que a colocam como “experiência exitosa” no plano nacional. Em 2007, ganhou do Ministério da Educação (MEC) o *Selo Cidade Livre do Analfabetismo* (MEC, 2007); nos anos de 2005 e 2006, *Prêmio Gestor Eficiente da Merenda Escolar*, atribuído pela organização da sociedade civil Ação Fome Zero (AFZ, 2004); em 2012, recebeu o prêmio *Prefeito Amigo da Criança*, da Fundação Abrinq (ABRINQ, 1999), e o *Prêmio Boas Práticas em Sustentabilidade Ambiental Urbana*, na categoria “manejo das águas no contexto urbano”, do Ministério do Meio Ambiente (MMA, 2010); destacou-se na política de inclusão escolar de alunos com deficiência na rede regular de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2013a). Contudo, não vemos mudanças significativas nas condições estruturais de ensino-aprendizagem de estudantes e professores, nem percebemos a superação de “velhos” problemas educacionais. As premiações não conseguem esconder que muitas crianças e adolescentes apresentam sérias defasagens educacionais, tampouco a situação de intensificação e precarização do trabalho docente (SANTOS, 2013) que, não raro, leva os professores ao adoecimento (SOLDATELI, 2011).

Fatos como esses nos levaram a questionar o alegado pioneirismo da RME no seu desenvolvimento, indicando que para entendê-lo é necessário “Compreender as mediações entre global e local, entender como as recomendações dos projetos internacionais chegam às escolas e modificam discursos, práticas e relações” (SHIROMA, 2011a, p.16), assim como entender as articulações entre as esferas governamentais entre si e destas com a iniciativa privada.

O recorte temporal da pesquisa corresponde à gestão do prefeito Dário Elias Berger (2005-2012), do **Partido da Social Democracia Brasileira** (PSDB), e dos governos petistas de Lula e Dilma Rousseff

(2003-2012). Conquanto pertencentes a partidos diferentes, há uma sintonia entre ambos e nesse período foi nacionalmente fomentada a implantação e implementação da política de Educação Integral no Brasil e, em particular, em Florianópolis.

1.1 Hipóteses de pesquisa e questões norteadoras

Mediante o estudo preliminar do tema e exame do *corpus* documental, levantamos algumas hipóteses sobre as quais refletimos neste trabalho. A primeira hipótese baseava-se na ideia de que a política de EI para a “proteção” das crianças e adolescentes, como está posta, teria como objetivo central guardar as crianças na escola (custodiá-las), reforçando seu caráter assistencialista. A segunda, a de que, conforme arquitetada, oportunizava as parcerias público-privadas remetendo a educação pública, especificamente o Ensino Fundamental, a interesses relacionados ao mercado. A terceira e última hipótese era de que não existia política de Educação Integral na RME de Florianópolis, mas uma política de captação de recursos e de retenção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e prevenção da marginalidade. Dessas hipóteses derivaram questões para nossos estudos e reflexões sobre tal política, entre as quais elencamos três para discussão: a) Por que essa política ganha ênfase dentre as ações governamentais para a Educação no Brasil e em Florianópolis? b) Quais os sujeitos envolvidos na sua implementação no Ensino Fundamental? c) Quais as relações da Educação Integral com as políticas de assistência social?

1.2 Metodologia do trabalho

Fizemos, inicialmente, um levantamento da produção acadêmica no período de 1988 a 2012 sobre a temática. Em seguida identificamos documentos produzidos, em âmbito nacional e em âmbito local, para implementação da EI para proceder à análise. Esses procedimentos foram fundamentais para compreendermos o papel a ela atribuído na política educacional brasileira, tomando a RME de Florianópolis como sua expressão.

No que tange ao levantamento, localizamos uma vasta produção por meio dos verbetes: Educação Integral, Educação em tempo integral, Educação Integral e Ensino Fundamental, Educação Integral e Políticas Educacionais, Educação Integral e Avaliação, Educação Integral e Redes de Ensino Municipal. Nas fontes de pesquisa consultadas – Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(Capes), Portal de Periódicos *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, Portal das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPEd), Anais do Congresso da Educação Básica (Coeb) da SME de Florianópolis – coletamos 92 produções. Dado o excesso de trabalhos encontrados, sistematizamos as informações quantitativas no **Apêndice A** e discutimos, ao longo da dissertação, apenas os autores que colaboraram para nosso estudo em razão de articularem análises sobre elementos da política de EI por nós concebidos como determinantes e/ou articulam uma análise crítica, apresentando as contradições da EI no atual sistema educacional.

A análise documental foi o procedimento metodológico fundamental desta investigação. Partilhamos da ideia de Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 439) que afirmam que o interesse em trabalhar

[...] com documentos não está no texto em si como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação.

Por concebermos que os documentos são expressões das relações sociais, isto é, são resultados de disputas, acordos, interesses e resistências, durante a análise buscamos conhecer quem os produziu e a que instituições estão vinculados, e apreender o núcleo central argumentativo de cada um e os conceitos que foram destacados em todos e particularmente em cada um.

Nossas análises procuram contextualizar a política de Educação Integral, mostrando como foi arquitetada e como os documentos estabeleceram, articularam e auxiliaram a implementação de tal política. Posta tal intencionalidade partimos do pressuposto que as “palavras importam, fazem diferença” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p. 428) e verificamos o uso recorrente de termos como parcerias, proteção social, sociedade civil, escola pública, inclusão, qualidade, que, como esclarece Moraes (2003, p. 158), foram “ressignificados” para “assegurar a obediência e a resignação pública e criar novas formas de controle e regulação sociais”, funcionando como agentes de hegemonia dos grupos dominantes sobre a classe trabalhadora.

Este encaminhamento metodológico também foi assumido por considerarmos, com Evangelista (2012a, p. 63), que

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade da política [...].

Os documentos analisados referem-se à política de EI brasileira particularmente implantada durante o governo dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (2003-2012) e, em âmbito local, na gestão de Dario Elias Berger (2005-2012). A escolha dos documentos deu-se com base em leituras sobre o tema, no contato com a produção acadêmica e no trato com a documentação produzida pela RME de Florianópolis. Selecionamos oito documentos para análise, um municipal e sete nacionais. Cabe destacar que, mesmo submetendo o projeto de pesquisa à análise da Gerência de Formação Permanente (Gepe) da SME e recebendo autorização para levantamento de dados junto à Diretoria de Educação Fundamental, não foi disponibilizado o acesso a documentos e dados referentes à proposta de EI na RME. No Quadro 1 são apresentados os documentos com as principais informações: data de publicação, órgão responsável, autor ou organizador e colaboradores.

Quadro 1 – Documentos analisados, por data de publicação, órgão responsável, autor ou organizador e colaboradores – 2006-2011

Documento	Data publicação	Órgão Responsável	Quem assina/ Organiza	Colaboradores
Caderno Cenpec, nº 2 <i>Educação Integral</i>	2006	Cenpec	Organizadora Isa Maria F. Rosa Guará	----
<i>Plano de metas Compromisso Todos pela Educação</i>	2007	MEC	Luiz Inácio Lula da Silva (presidente) Fernando	Movimento Todos Pela Educação

			Haddad (ministro)	
<i>Programa Educação Integral</i>	2007	PMF – Diretoria de Educação Fundamental	Coordenação do Programa Educação Integral	----
<i>Educação integral e tempo integral</i>	2009	EM ABERTO Inep/MEC	Organizadora Lúcia Velloso Maurício	---
<i>Educação Integral: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação)</i>	2009	MEC Secadi	Organizadora Jaqueline Moll	Coordenação Editorial da Série Mais Educação: Leandro da C. Fialho, José Zuchiwschi e Gesuina de F. E. Leclerc
<i>Educação Integral/ Educação Integrada e(m) Tempo Integral: concepções e práticas na Educação Brasileira – Estudo quantitativo (Série Mais Educação)</i>	2010	MEC	Organizadora Jaqueline Moll	Universidades Públicas Federais (UFPR, UnB, UNIRIO, UFRJ, UERJ e UFMG)
<i>Conae – Documento Final</i>	2010	MEC	Coordenadori a da Conferência	---
<i>Tendências para</i>	2011	Cenpec	Vários autores	Fundação Itaú Social e Fundo das Nações

<i>Educação Integral</i>				Unidas para a Infância (Unicef).
--------------------------	--	--	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

O número de documentos sobre Educação Integral é vasto; a opção por estes se justifica por compreendermos que sua abordagem da temática atende aos objetivos da presente pesquisa, assim como expressa a atual política de EI no Brasil.

A análise da EI na política educacional brasileira, tomando como sua expressão a Rede Municipal de Ensino (RME) de Florianópolis, necessita a exploração dos materiais referidos, caracterizados como documentos orientadores e divulgadores. Neles encontramos a discussão acerca do papel da Educação, da concepção de EI e da função da escola pública em algumas das propostas implementadas. Apresentamos uma síntese das principais ideias de cada um e traçamos algumas considerações acerca dessa política difundida pela documentação.

O *Caderno Cenpec*, n. 2⁸ – *Educação Integral* (CADERNOS CENPEC, 2006), documento divulgador da política de Educação Integral, destina-se a profissionais da Educação e Assistência Social⁹. 2006, ano

⁸ O Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) autorreconhecido como organização da sociedade civil, criado em São Paulo no ano de 1987, anuncia como objetivo amplificar práticas em prol da melhoria da qualidade da educação pela participação no processo de **aperfeiçoamento das políticas sociais**. Segundo informações disponíveis em seu sítio eletrônico, o Cenpec atua diretamente na formação de agentes educacionais, sociais e culturais; presta assessoria às políticas educacionais, sociais e culturais; produz e dissemina conhecimentos na área educacional e social e trabalha para a implementação de programas e projetos. Suas atuações têm como foco a escola pública e os espaços educativos de caráter público. Trabalha articulado a movimentos sociais e associações como Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (Abong), Todos pela Educação, Primeira Infância, Rede Nossa São Paulo. Também está vinculado a fundações e organizações internacionais (Unesco, OIT, Unicef, WCF), fundações empresariais (Fundação Volkswagen, Instituto Votorantin, entre outras), organizações não governamentais brasileiras (Senai, Sesc, TV Cultura, Undime, entre outras), empresas (Itaú S.A, Petrobras e outras) e inúmeros órgãos governamentais que aparecem como parceiros.

⁹ Contém 24 textos classificados como editorial, artigos, texto de opinião, relato de prática, relato de projeto, depoimentos, estudo de caso e texto de memória. O

de publicação desse documento, foi o último ano do primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2010), que, dando continuidade à política econômica do governo anterior (Fernando Henrique Cardoso), consolidou programas de caráter compensatório (o *Programa Bolsa Família* é exemplar). Na educação, acenava a favor do estabelecimento de políticas de metas e avaliação em larga escala, o que veio a se concretizar com a sanção do *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007 (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) em 24 de abril do ano seguinte. Vale destacar que, em 2006, a organização do Ensino Fundamental passou de oito para nove anos de duração, com obrigatoriedade de matrícula aos seis anos de idade, pela instituição da *Lei nº 11.274*, de 6 de fevereiro de 2006.

Os textos que compõem o *Caderno Cenpec*, n. 2 (CADERNOS CENPEC, 2006)¹⁰, tratam essencialmente do aparecimento da EI como política educacional potencialmente capaz de melhorar a qualidade da educação no Ensino Fundamental. Discutem as concepções de Educação na história brasileira e na atualidade; descrevem práticas exitosas de EI no país; apresentam-na atrelada a tempo integral, tempo que, segundo os textos, poderia e deveria ser operacionalizado por meio de parcerias público-privadas. Apresentamos termos ou conceitos recorrentes, além de “tempo integral”: qualidade, cidadania, escola pública, responsabilização, inclusão, habilidades, competências, parcerias, democracia, proteção social, sociedade civil e sociabilidade.

O *Decreto nº 6.094*, de 24 de abril de 2007, *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a), foi produzido pelo MEC, destinado principalmente aos dirigentes de Estados e Municípios¹¹. O *Decreto* dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, pela União, em regime de cooperação com os Municípios e Estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela “melhoria da qualidade da educação”. Recebe o mesmo nome da organização “Movimento Todos pela Educação” (MTPE), criada em 2006, a partir da Conferência *Ações de responsabilidade social em educação: melhores práticas na América Latina*, promovida pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo

item mosaico compreende sugestão de sítios eletrônicos, livros e filmes relacionados ao campo educacional.

¹⁰ Este documento está disponível no portal do MEC entre as publicações do *Programa Mais Educação*.

¹¹ Foi assinado pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 24 de abril de 2007.

Gerdau. Entre os sócios fundadores do MTPE estão representantes de grandes empresas e grupos financeiros como Emílio Alves Odebrecht (Organização Odebrecht); Maria Alice Setúbal (Fundação Itaú Social); Jorge Gerdau Johannpeter¹² (Instituto Gerdau); Ana Maria dos Santos Diniz (Grupo Pão de Açúcar), entre outros (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013).

O documento estabelece um conjunto de diretrizes a serem empregadas na administração das redes de ensino e nas práticas pedagógicas objetivando a execução de metas estabelecidas em relação ao Ideb¹³. Destacamos que o referido documento, mesmo não utilizando o termo Educação Integral, cria indicações para a realização desse regime escolar. Sobre a Educação Integral em tempo integral, traz referências diretas nas seguintes diretrizes: “IV. combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contraturno, estudos de recuperação e progressão parcial”; “VII. ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” e “XXVII. firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas” (BRASIL, 2007a, p.1). Ressalta-se que, segundo dados publicados pelo MEC (BRASIL, 2008), da data do lançamento do *Plano de Metas*, em abril de 2007, até final de julho de 2008, houve a adesão de “100% dos municípios brasileiros (5.563) e todos os 26 estados e Distrito Federal [...]” (BRASIL, 2008, p. 15). Os conceitos que ganham evidência são: qualidade, compromisso, resultados e avaliações.

O documento da Prefeitura Municipal de Florianópolis, *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007) destina-se principalmente aos educadores da RME e foi produzido pela Coordenação do Programa Educação Integral. Os autores não são divulgados¹⁴, contudo, sabe-se que em 2011 a Diretora de Educação Integral era a senhora Sônia Santos Lima

¹² Segundo Peroni e Caetano (2012, p. 9) Jorge Gerdau Johannpeter, dentre outros, é um “empresário brasileiro que vem fazendo uma verdadeira cruzada para que a lógica de mercado seja incorporada na gestão pública”.

¹³ O Ideb é referência, pois é concebido como o índice que mede a qualidade da Educação Básica. Conforme parágrafo único do *Decreto 6.094*, de abril de 2007, “O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.” (BRASIL, 2007a, p. 3).

¹⁴ Utilizamos a palavra *autores*, pois a *Proposta Curricular* – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2008) informa, em nota de rodapé, que foi elaborado por uma equipe da Diretoria de Educação Fundamental. O coordenador na ocasião era o senhor Pedro Rodrigues da Silva.

Carvalho, atualmente Gerente de Articulação Pedagógica da Educação Continuada que responde pelo referido programa¹⁵. Esse documento foi produzido no ano de 2007, um ano após a criação do MTPE. Cabe ressaltar que o MTPE se apresenta como organização da sociedade civil comprometida com a garantia de direito à Educação de qualidade; dentre suas ações para o setor está a criação de cinco metas a serem cumprida até 2022¹⁶ (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013). No mesmo ano de sua criação (2006), a SME implementou o *Programa Topas*, que objetivava a correção da defasagem idade/série, um dos projetos englobados pelo *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007)¹⁷. O prefeito do município de Florianópolis, Dario Elias Berger, empresário, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), no terceiro ano de mandato (2007) se apresentou como candidato à reeleição. Berger assumiu sem restrições as medidas políticas propostas pelo governo federal, o que levou o município a ser reconhecido como pioneiro em práticas e ações voltadas à Educação. Os conceitos recorrentes são: professor, conhecimento, cidadania, qualidade, diversidade e currículo escolar.

A Revista *Em Aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), publicação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), direcionada a profissionais da educação, divulga questões atuais inerentes à educação brasileira. Mesmo vinculada ao setor governamental, a publicação guarda a autonomia dos autores apresentando a heretogeneidade das análises, nese número particularmente, sobre a temática EI. A edição publicada em abril de 2009, *Educação Integral e Tempo Integral*, foi organizada e apresentada por Lucia Velloso Maurício¹⁸. Na apresentação mostra a potencialidade

¹⁵ Encontram-se no documento, em anexo, cinco formulários de monitoramento, bem como orientações para o seu preenchimento. (FLORIANÓPOLIS, 2007).

¹⁶ São elas: **Meta 1:** Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; **Meta 2:** Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; **Meta 3:** Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; **Meta 4:** Todo jovem de 19 anos com o Ensino Médio concluído; **Meta 5:** Investimento em Educação ampliado e bem gerido. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013)

¹⁷ Como mostramos, em 2007 o MEC publicou o *Decreto nº 6.094/2007* (BRASIL, 2007a), que entre suas 28 diretrizes inseriu a ampliação da permanência do aluno na unidade escolar, além da jornada regular.

¹⁸ Na época, era coordenadora-adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesa (Universidade Estácio de Sá). Atualmente Maurício é coordenadora do PPGE Processos Formativos e Desigualdades Sociais da UERJ/FFP. O documento em tela contém nove artigos de Lúcia Velloso Maurício

da escola pública de horário integral no Brasil. Afirma que o propósito dos textos é abrir espaço para discussão sobre a implementação da escola pública de horário integral, encarada como possível representante de mudanças qualitativas para a educação brasileira. A coletânea, de caráter acadêmico, almeja socializar as propostas de educação pública em tempo integral e aprofundar a discussão de concepções sobre este modelo de escola. Os conceitos em evidência são: escola pública, pobre, educação integral, qualidade e agência (referindo-se à escola e instituições não formais de educação).

O documento *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação) (BRASIL, 2009) foi produzido por gestores e educadores das três esferas de governo, representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope) e representantes de ONG ligadas à educação. Organizado por Jaqueline Moll, foi publicado pelo MEC/Secadi em 2009, ano em que o Inep publicou a Revista *Em Aberto*, nº 80, sobre o tema. Junto com dois outros cadernos da Série Mais Educação, foi produzido com o propósito de contribuir para a definição, a operacionalização e a execução do Programa Mais Educação (BRASIL, 2007b). Outros objetivos foram, segundo o MEC, o de fomentar o diálogo entre “atores diretos da cena escolar” e outros profissionais e instituições interessadas por educação, e “animar o debate e a construção de um paradigma contemporâneo de Educação Integral” (BRASIL, 2009, p. 7). Nele encontramos o uso recorrente dos seguintes conceitos: gestão, qualidade, cidadania e educadores. Sobre o contexto educacional brasileiro em 2009, sabe-se que em junho o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) afirmou no relatório *Situação da Infância e da Adolescência Brasileira 2009* – o direito de aprender: potencializar avanços e reduzir desigualdades, que as crianças oriundas de populações vulneráveis (como as negras, indígenas, quilombolas, pobres e com deficiência) estavam em desvantagem quando observados os índices de permanência, aprendizagem e conclusão da Educação Básica. O país, mesmo tendo avançado, segundo a agência, apresentava

(UERJ, Unesa), Ana Maria Monteiro (UFRJ), Ana Maria Cavaliere (UFRJ), Isa Maria F. R. Guará (Cenpec), Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho (Unirio), Zaia Brandão (PUC-RJ), Helena Bomeny (UERJ), Clarice Nunes (UFF) e Anelice Ribetto (FFP/UERJ) e a resenha do livro *História do Tempo Escolar na Europa*, de Marie-Madeleine Compère.

índices preocupantes de desigualdades de acesso e problemas na qualidade da Educação. Para reverter tal situação, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) indicou que as instituições de ensino dialogassem com outros “atores” do “Sistema de Garantia de Direitos”. As redes de ensino em todo país deveriam se articular às iniciativas da sociedade civil para o enfrentamento do desafio da “universalização do direito de aprender”.

Em contrapartida, o governo federal apresentou o Ideb, no mês de julho do mesmo ano (2009), mostrando avanços no Ensino Fundamental. Nos anos iniciais teve média de 4,6 e nos anos finais 4,0, superando as metas traçadas pelo MEC; no ano de 2007 as médias foram, respectivamente, de 4,2 e 3,8. Na mesma época, em Florianópolis, foi lançado o *Plano Municipal de Educação* (FLORIANÓPOLIS, 2009), que traçou diretrizes para a educação no município e metas a serem alcançadas num prazo de dez anos. Nesse documento, deu-se ênfase ao Ideb apresentando as médias atingidas pelas escolas de Florianópolis que, naquele momento, estavam acima da média nacional.

Nesse ano também foi aprovada pelo congresso a *PEC 59*, de 11 de novembro de 2009, que extingiria gradativamente o mecanismo da Desvinculação de Receitas da União (DRU) do orçamento da educação¹⁹. Na teoria, a DRU deixaria de existir para o setor até 2011 e a educação receberia maior aporte de verbas, podendo chegar a 5% do Produto Interno Bruto (PIB).

O documento *Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas na educação brasileira/Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (BRASIL, 2010b) é um relatório da pesquisa iniciada em 2007 por um grupo de instituições públicas de ensino superior²⁰. O relatório é parte da Série Mais Educação e foi organizado por Jaqueline Moll, então responsável pela Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania (DEIDHUC).

¹⁹ Segundo o Portal de Notícias do Senado, essa desvinculação, originada em 1994 com o nome de Fundo Social de Emergência (FSE), foi instituída para solidificar a economia logo após o Plano Real, (1994). A Desvinculação de Receitas da União (DRU) é um mecanismo que autoriza o governo a separar até 20% das receitas das contribuições sociais para o orçamento fiscal. As contribuições sociais fazem parte do Orçamento do setor público, e financiam os gastos com saúde, assistência social e previdência social.

²⁰ São elas: UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro); UFPR (Universidade Federal do Paraná); UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais); e UnB (Universidade de Brasília).

Conforme esclarecido pela equipe nacional²¹, o objetivo era o de apresentar os principais resultados da pesquisa. Originou-se do Seminário “Educação Integral e Integrada: reflexões e apontamentos”, promovido pela DEIDHUC/Secadi/MEC, em Brasília, no ano de 2007. No encontro, que discutiu a edificação de uma política de EI para o país, propôs-se a um grupo de universidades o desenvolvimento de um mapeamento, de abrangência nacional, das experiências de ampliação de jornada escolar no ensino fundamental em andamento no Brasil procurando identificar as principais práticas e concepções subjacentes às mesmas. O grupo interinstitucional elencou como objetivos da pesquisa

[...] mapear experiências de ampliação de jornada no ensino fundamental em curso no Brasil; de analisar as experiências mapeadas a partir da construção de critérios que evidenciassem suas concepções e práticas; e, ainda, de subsidiar a proposição de políticas públicas voltadas para a implementação de educação integral, em nível nacional. (BRASIL, 2010b, p. 8-9)

Para alcançar esses objetivos, o grupo de universidades realizou um recorte regional e o estudo foi dividido em duas etapas: a etapa 1 seria pesquisa quantitativa com coleta de dados e sistematização dos resultados; e a 2, constituiria a pesquisa qualitativa, na qual haveria a

²¹ Os integrantes da equipe nacional por universidade são: **UFPR**: Verônica Branco (Professora) e Franciele Machado dos Santos (Graduanda); **UnB**: Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (Professora); Paulo Sérgio de Andrade Bareicha (Professor); Luciana Câmara Fernandes Bareicha (Mestre) e Rosalina Rodrigues de Oliveira (Mestre); **UNIRIO**: Cláudia de Oliveira Fernandes (Professora); Janaína Specht da S. Menezes (Professora); Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (Professora); Nailda Marinho da Costa Bonato (Professora) e Karen Victorino Régis (Pedagoga); **UFRJ**: Ana Maria Cavaliere (Professora); Bruno Adriano Rodrigues da Silva (Doutorando) e Caroline Machiori de Castro Ramos (Graduanda); **UERJ**: Lúcia Velloso Maurício (Professora); **UFMG**: Lúcia Helena Alvarez Leite (Professora); Tânia de Freitas Rezende (Professora); Elvira Maria Alvarez Leite (Mestre); Levindo Diniz Carvalho (Mestre); Marília Barcellos Guimarães (Mestre); Bárbara Bruna Moreira Ramalho (Graduanda); Kassiane dos Santos Oliveira (Graduanda); Kelly Aparecida de Sousa Queiroz (Graduanda) e Natália Fraga Carvalhais (Graduanda); **Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)**: João Paulo Pooli (Professor).

seleção de municípios para estudo de caso. O relatório em questão compreende a etapa quantitativa do estudo, já que as atividades de investigação não ocorreram, o que ocasionou atraso na pesquisa e consequentemente na execução da etapa qualitativa²². Nesse relatório, chama atenção a recorrente utilização de conceitos como diversidade, parcerias e projetos (que nesse relatório é sinônimo de “experiências de ampliação de jornada”).

Outro documento, de 2010, foi o *Conae – Documento Final* (BRASIL, 2010c)²³, apresentado por seus autores como síntese de um “processo de construção coletiva”, pois contou com a participação de representantes de diversos segmentos sociais ligados à Educação Básica e ao Ensino Superior, de todas as regiões do país, que procuraram elencar e propor princípios/ações/medidas para a construção da educação brasileira. Resultado do processo de sistematização das 677 emendas aprovadas na plenária final do Conae, apresenta diretrizes, metas e ações para a política nacional de educação e foi produzido pela Comissão Organizadora Nacional, cujo Coordenador-Geral era Francisco das Chagas Fernandes²⁴. O *Conae – Documento Final* está direcionado à sociedade brasileira, em especial aos cidadãos ligados ao setor educacional, e cita inúmeras vezes os conceitos qualidade, sociedade civil, diversidade e inclusão.

Em 2010, ano de publicação dos documentos coligidos, especificamente em janeiro, a Unesco lançou o relatório *Monitoramento Global de Educação para Todos 2010* (UNESCO, 2010), cujo objetivo era o de avaliar os progressos realizados mundialmente para o alcance dos seis objetivos de Educação para Todos, fixados em Dakar no ano 2000. Nesse relatório, aponta-se que o Brasil apresentava alta taxa de repetência e baixos índices de conclusão da Educação Básica. Os técnicos da Unesco apontavam como fatores determinantes para a avaliação da qualidade de ensino a estrutura física das escolas e o número de horas em sala de aula

²² A etapa 2 da pesquisa foi finalizada em julho de 2010.

²³ Segundo o MEC, a Conae “é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional.” (BRASIL, 2010c).

²⁴ De acordo com informações disponíveis no seu Currículo Lattes, Francisco das Chagas Fernandes é formado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e foi secretário da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Antes de assumir a SEB, foi diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Norte, diretor da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e professor da rede estadual potiguar. Também foi membro do Conselho Nacional de Educação (CNE).

que, no Brasil, eram deficientes e baixas. No mês de novembro, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), ao analisar dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (Pnad) de 2009 (IBGE, 2009) sobre a média de anos de estudo (escolarização) da população de 15 anos ou mais de idade, demonstrou que em 2009 esta população atingiu a média de 7,5 anos de estudo. O *Instituto* concluiu que o país levou 17 anos para ampliar em 2,3 anos a média e que, considerando a taxa anual de crescimento (0,14 ano), faltavam ainda cerca de cinco anos para se atingir, em média, a escolaridade originalmente prevista na *Constituição Federal* (BRASIL, 1988) que consiste no Ensino Fundamental ou 8 anos de estudo²⁵ (BRASIL, 2010d, p.4). O Ipea afirmava que seria necessário atingir a universalização na conclusão do Ensino Fundamental e não apenas no seu acesso. Aquele foi o último ano de mandato do Presidente Lula, sucedido por Dilma Rousseff (2011-atual). Para a Educação, Dilma propunha a erradicação do analfabetismo e a criação de um “Sistema Nacional de Educação Articulado” para reformular os procedimentos utilizados na gestão do setor.

A produção do documento *Tendências para Educação Integral*²⁶ (CENPEC, 2011) foi uma iniciativa da Fundação Itaú Social com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), com coordenação técnica sob a responsabilidade do Cenpec²⁷. Publicado em janeiro de 2011,

²⁵ Cabe destacar que, ao analisar os dados levantados pelo Pnad, o Ipea concluiu que as diferenças de renda impactavam diretamente na escolarização da população; independentemente da categoria selecionada, os mais ricos sempre estavam em melhor situação do que os mais pobres. Os mais pobres não atingiam o mínimo recomendado em nenhuma categoria. As categorias consideradas foram localização, raça ou cor, renda e sexo. Os dados demonstram que a população urbana tinha, em média, 3,9 anos de estudo a mais que a população rural, alcançando 8,7 anos de estudo. No quesito cor/raça, observava-se que os negros tinham, em média, menos 1,7 ano de estudo que os brancos. Comparando o acúmulo de escolarização entre ricos e pobres - o primeiro quinto (o mais pobre) e o último quinto (o mais rico) - observaram que a população do primeiro quinto tinha, em média, 5,5 anos de estudo, enquanto os que se encontravam no último quinto estudaram 10,7 anos, o que correspondia a uma diferença de 5,2 anos entre os mais ricos e os mais pobres. (BRASIL, 2010d, p. 5-7)

²⁶ O documento trata das referências contemporâneas, da gestão, do monitoramento, da avaliação, das aprendizagens e saberes e dos desafios que envolvem a implementação da Educação Integral.

²⁷ Como vimos o Cenpec se reconhece como organização da sociedade civil que atua na área da educação e assistencial social. Na sua direção está Maria Alice Setubal que mantém estreita relação com organismos multilaterais como Unicef,

direcionado a educadores que atuam nas redes escolares, é apresentado como resultado dos colóquios sobre Educação Integral promovidos pelo Prêmio Itaú-Unicef, realizados nos anos de 2009 e 2010, bem como da pesquisa “Perspectivas da Educação Integral”, realizada pela Fundação Itaú Social, Unicef e Cenpec. A publicação foi escrita por oito pesquisadores da área ligados ao Cenpec (Eloisa De Blasis, Maria Amábile Mansutti, Maria Angela Leal Rudge, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Maria Estela Bergamin, Raquel Souza, Vandrê Gomes da Silva e Vera Faria Ronca) e teve a participação de Jaqueline Moll, diretora de Educação Integral do Ministério da Educação (MEC). Moll organizou a pesquisa *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira / Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (BRASIL, 2010b) financiada pela Secadi/MEC, analisada neste estudo.

Em janeiro de 2011, Dilma Rousseff tomou posse como presidenta do Brasil. Em agosto foi registrada uma das maiores paralisações do magistério no Brasil, na qual professores de 21 estados aderiram ao movimento que reivindicava o pagamento do piso salarial para os educadores. Nesse mesmo mês, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) divulgou um relatório apontando os avanços na educação brasileira; contudo, entre os 42 países pesquisados, o Brasil ficou em 33º lugar, e quando comparado ao quanto o Brasil investia por aluno em um ano (5,3%, em 2008), observou-se que o país estava abaixo da média da OCDE, que era de 5,9 em 2008. Na Educação Básica, o custo de um aluno no Brasil era de cerca de R\$ 3.600 por ano. O investimento médio dos países pesquisados, quase todos denominados países desenvolvidos, girava em torno de R\$ 12.200. Nesse ano, observa-se grande ampliação da política de EI: o *Programa Mais Educação* alcançou o número de 15.018 escolas em 1.282 municípios e no Distrito Federal, com previsão de orçamento de R\$ 574 milhões para sua implantação. E nos critérios de escolha de alunos aparece uma mudança: dar prioridade a estudantes de famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família.

A análise da documentação apresentada foi alicerçada, do ponto de vista mais amplo, principalmente nas obras de Mészáros (2006; 2008) e Gramsci (2010). Subsidiaram a análise das contradições históricas e sociais existentes nas políticas educacionais que impactam a escola e o

Unesco, fundações empresariais como Itaú Social, Sesi Paraná e movimentos como Todos pela Educação.

trabalho docente os textos de Moraes (2003), Shiroma; Campos; Garcia (2005), Evangelista (2012a, 2012b), Shiroma (2006; 2011a, 2011b); Turmina e Shiroma (2014); Leher (2009), Evangelista e Leher (2012), Evangelista e Shiroma (2007; 2013; 2014), Evangelista e Triches (2008), Duarte (2006), Oliveira (2004) e Frigotto (2010). Os trabalhos de Silva e Silva (2012), Rosa (2013), Lima e Carloto (2009) auxiliaram diretamente na discussão sobre a política de educação integral. As análises sobre as parcerias público-privadas foram pautadas nas obras de Wood (2003), Fontes (2010), Arelaro (2007), Hypólito (2008), Peroni e Caetano (2012), Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), Robertson (2012), Lopes e Shiroma (2010). Também serviram de referência para análise documental Algebaile (2009), Saviani (1994a; 1994b; 2007) e Cunha (200-).

1.3 A organização do texto

O presente trabalho conta com cinco capítulos, além das Considerações Finais. No primeiro capítulo – **Introdução** – apresentamos como se deu o interesse pela temática, nossas hipóteses e questões norteadoras, bem como o caminho metodológico deste estudo. No segundo capítulo – **A Educação Integral como política nacional e local** – discutimos os determinantes da atual política de Educação Integral. Apresentamos a caracterização da RME de Florianópolis, por se tratar do *lôcus* de nossa pesquisa, bem como analisamos a operacionalização desta política em âmbito local. O terceiro capítulo – **Vida e morte (?) do professor na Educação Integral** – trata das implicações desta política na identidade e no trabalho dos professores. Para tanto, analisamos a multiplicidade de profissionais, o fomento ao trabalho voluntário e o surgimento de novas funções do professor. No quarto capítulo – **Educação Integral ou custódia?** – refletimos sobre as ampliações na função da escola. Na análise da empiria encontramos a intenção de inserir na escola uma nova função, a de custódia. Desta forma, nesse capítulo elencamos e examinamos os elementos que conduzem a escola a tal função. No quinto capítulo – **Parcerias público-privadas e Educação Integral na RME** – problematizamos o fato de a política de EI incentivar o estabelecimento de parcerias com fundações, instituições assistenciais, comunitárias, filantrópicas e/ou organizações não-governamentais.

Nas **Considerações Finais** apresentamos a síntese do percurso da pesquisa e indicamos que a preocupação da política de EI não reside no tipo de formação a ser promovida, mas, sim, em operacionalizar uma escola pública de tempo integral para a contenção da pobreza. Desta forma, a EI é um recurso retórico que encobre a intenção de mudar a

escola, ou seja, corresponde a uma política de educação não escolarizada sob responsabilidade da escola que articula a minimização e a desqualificação do professor, arrasta a escola a exercer uma função assistencialista e fomenta a desresponsabilização do Estado por meio do estabelecimento de parcerias público-privadas.

2 A EDUCAÇÃO INTEGRAL COMO POLÍTICA NACIONAL E LOCAL

No sentido de entender os elementos determinantes da atual política de Educação Integral, neste capítulo referimo-nos ao conteúdo político-ideológico da reestruturação produtiva ocorrida nos anos 1990. Nesse período houve remodelações nas atribuições do Estado e, consequentemente, redirecionamento das políticas sociais e em especial da educação. Ainda neste capítulo procuramos expor como o município de Florianópolis apreendeu a política de Educação Integral e como se organiza para sua implementação, ou seja, evidenciamos como a política local interpreta e expressa a política nacional.

2.1 A educação integral na política educacional no Brasil

Nos anos de 1990, a reforma educacional brasileira acompanhou e refletiu a lógica da reforma de Estado, que sob a ideia de novo gerencialismo²⁸ tinha como objetivo ampliar o processo de reestruturação produtiva e, assim, naturalizar os princípios neoliberais essenciais à nova ordem capitalista. Com o propósito de adequar a Educação aos interesses econômicos neoliberais, em 1990 organismos multilaterais²⁹ (OM) como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento** (Pnud) e Banco Mundial (BM) financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia. A partir dessa conferência, considerada um marco das reformas educacionais desse período, foi produzido o documento *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) que traçou mudanças para a Educação. Dentre as mudanças estava a priorização da Educação Básica, que passava a ter

²⁸ Tomamos como base a definição de Shiroma (2006) referente ao gerencialismo que indica: “O gerencialismo é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados. É voltado à inovação, requer dinamismo, é centrado no cliente.” (SHIROMA, 2006, p. 5).

²⁹ Utilizamos este termo por entender que representa as inúmeras instituições internacionais que produzem parâmetros para o desenvolvimento da educação mundial.

como principal tarefa a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem³⁰”, expressando mudanças educacionais em termos de conhecimentos e habilidades específicas exigidas pela reestruturação produtiva. Nesta perspectiva, as políticas para educação deveriam planejar um ensino capaz de atender as exigências do mercado de trabalho e da economia, e a formação humana continuava a ser subordinada às demandas do setor produtivo.

A educação brasileira, expressando a corrente neoliberal, devia então ser adequada aos “novos tempos” e a reformulação do ensino público, com reestruturação nas várias dimensões do sistema de ensino – como legislação, planejamento e gestão educacional –, foi implementada nos anos de 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) aprovada em 1996 exerceu em certa medida essa função de reestruturação da educação, principalmente no que se refere ao ensino público, expressando as negociações entre Estado e OM. A partir daí políticas públicas educacionais no país começam a se enquadrar no campo dos atendimentos para a “inclusão” e “qualidade social”.

No último decênio, OM intensificaram a produção de documentos voltados à educação³¹. Nestes materiais podemos observar diretrizes que potencializam as avaliações em larga escala; apoiam a ideia da inclusão pela celebração da diversidade e defendem a ressignificação do papel da educação e da escola pública em nome de um aparente objetivo: o alcance da “qualidade” na Educação Escolar. Diante deste fato, podemos considerar que organismos multilaterais concebem a educação como um campo social que possibilita a acomodação dos conflitos por seu alto potencial de produção de consenso e também como mecanismo de controle político-social, elementos que subsidiam maior e melhor

³⁰ Esse conceito refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, às capacidades, aos valores e às atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações: 1) sobrevivência; 2) desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) vida e um trabalho digno; 4) participação plena no desenvolvimento; 5) melhoria na qualidade de vida; 6) tomada de decisões informadas; 7) possibilidade de continuar aprendendo. (SHIROMA et alii, 2004).

³¹ Como exemplos dessa ampla produção podemos citar *A qualidade do pessoal de ensino* (OCDE, 2004), *O papel crucial dos professores. Atrair, Formar e Reter os Professores de Qualidade* (OCDE, 2005), *A escola de amanhã. Repensar o ensino: Os cenários para agir* (OCDE, 2006), *O papel e impacto das parcerias público-privadas na educação* (BM, 2009), *Avaliações de políticas nacionais: Estado de Santa Catarina* (OCDE, 2010), *Estratégia 2020 para a Educação* (BM, 2011) e outros.

governabilidade pela reprodução do pensamento hegemônico que procura ocultar as diferenças de classe. A política de Educação Integral é conclamada como ação educacional importante para o cenário nacional, no qual se indica que os estudantes necessitam ficar mais tempo na escola. Como apresentam Silva e Silva (2012, p. 12),

Ao longo de várias décadas foram experimentadas diversas iniciativas e estratégias de implementação de Educação Integral, sendo as mais conhecidas o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador (1950), as Escolas- Parque de Brasília (1960) e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro (1983).

Algumas produções selecionadas no balanço (CALEFI, 2003; CAVALIERE, 2007; CELLA, 2010; M. MOTA, 2011) indicam que os modelos de Educação Integral implementados atualmente no país aparentemente são uma releitura de experiências desenvolvidas nos anos de 1980 e 1990³², pois ou apontam para o fortalecimento da escola pela atribuição de novas tarefas e à atuação de profissionais de outras áreas ou para a oferta de atividades variadas no contraturno utilizando espaços não formais. Ambas, porém, não perdem o foco central, que é a ampliação de jornada escolar.

Tomando esses modelos verifica-se um elemento convergente entre eles: a estratégia de “compartilhamento” de responsabilidades no desenvolvimento da educação, baseada na defesa de que a geração de oportunidades educativas deve ser uma tarefa assumida por diferentes “atores sociais”. Esse “compartilhamento” tomado de pronto pode ser interpretado como desdobramento próprio de uma sociedade antiautoritária. Todavia, considerando o panorama político-econômico, entendemos que a defesa desse princípio certamente vela interesses de grupos privados. Reportar a responsabilidade da educação pública a variados “atores sociais” não seria um mecanismo encontrado pela política neoliberal para a contenção de gastos pelo poder público e consequente caminho para mercantilização da educação? E incumbir à sociedade o desenvolvimento da educação pública, sabendo que a maior parte da população está desprovida dos meios para produzir sua própria

³² Para exemplificar essas experiências, podemos citar os CIEPs no Rio de Janeiro, o Profic em São Paulo, os Caics implantados em várias regiões do país e os CEIs de Curitiba.

subexistência, não seria promover uma educação “pobre”, oferecida e operacionalizada pelos próprios “pobres”?

Com relação à definição de Educação Integral nos documentos examinados – *Cadernos Cenpec nº 2/ Educação Integral* (CADERNOS CENPEC, 2006); Decreto nº 6.094/07, *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a); *Programa Educação Integral – PMF* (FLORIANÓPOLIS, 2007); *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (Série Mais Educação) (BRASIL, 2009); *Em Aberto*, nº 80 /*Educação integral e tempo integral* (EM ABERTO, 2009); *Educação Integral/ Educação Integrada e(m) Tempo Integral*: concepções e práticas na Educação Brasileira – Estudo quantitativo (Série Mais Educação) (BRASIL, 2010b); *Conae – Documento Final* (BRASIL, 2010c) e *Tendências para Educação Integral* (CENPEC, 2011) – não encontramos um conceito que designe objetivamente o que seja Educação Integral. Encontramos conceituações genéricas como a anunciada por Mathias (2006, p. 12) no *Caderno Cenpec*, nº 2: “Educação Integral entendida como formação integral do ser humano [que] amplia o conceito de educação, abrindo espaço para o envolvimento e responsabilidade de toda a sociedade na formação das novas gerações”. Ou, como afirma Carvalho (2006, p.7), no mesmo documento:

Alguns pensam educação integral como escola de tempo integral. Outros pensam como conquista de qualidade social da educação. Outros, como proteção e desenvolvimento integral. Alguns a reivindicam a partir das agruras do baixo desempenho escolar de nossos alunos e apostam que mais tempo de escola aumenta a aprendizagem... Alguns outros a veem como complemento socioeducativo à escola, pela inserção de outros projetos, advindos da política de assistência social, cultura, esporte.

Guará (2006, p. 16) corrobora essa indefinição em relação à educação integral ao asseverar que:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e

espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Para a autora,

Educação Integral aparece também na perspectiva de tempo integral de atendimento de crianças e jovens. Diversas experiências brasileiras de extensão da jornada escolar e de implantação de um período integral nas escolas públicas apresentam-se como propostas de educação integral. (GUARÁ, 2006, p.18)

Na publicação *Em aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), ocorre o mesmo: observamos não haver um conceito claro de Educação Integral. Guará (2009, p. 71) coloca que:

Nossa compreensão sobre o conceito de educação integral [...] defende a experimentação de metodologias e estratégias diversificadas que possam oferecer a melhor opção de desenvolvimento integral para crianças e adolescentes, de acordo com o contexto social e político específico em que vivem, oferecendo-se as alternativas mais adequadas a cada situação.

Completa afirmando que “Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem.” (GUARÁ, 2009, p.77). No mesmo documento, Coelho (2009), ao refletir sobre as concepções de Educação Integral oriundas das visões político-filosóficas, conservadoras, liberais e socialistas, declara que

[...] a educação integral se caracteriza pela busca de uma formação a mais completa possível para o ser humano. No entanto, não há hegemonia no tocante ao que se convencionou chamar de "formação completa", ou seja, quais pressupostos teóricos e abordagens metodológicas a constituirão. (COELHO, 2009, p. 90).

Conclui afirmando que

[...] educação integral, pressupõe [...] tempo ampliado/integral na escola: com o tempo escolar ampliado, é possível pensar em uma educação que englobe formação e informação e que compreenda outras atividades – não somente as conhecidas como atividades escolares – para a construção da cidadania partícipe e responsável. (COELHO, 2009, p. 93).

O documento *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009) corrobora a imprecisão com relação à concepção de Educação Integral ao qualificá-la como aquela “que promove a formação para o exercício pleno da cidadania em uma sociedade democrática [...]” (BRASIL, 2009, p. 43). No *Conae* – Documento final (BRASIL, 2010c) encontramos a mesma imprecisão, como se observa no excerto a seguir:

A instituição educacional deve ter, pois, como princípios fundamentais: o caráter público da educação; a inserção social e a gestão democrática, onde as práticas participativas, a descentralização do poder, a socialização das decisões desencadeiem um permanente exercício de conquista da cidadania. [...] Diante dessas considerações, torna-se essencial viabilizar um projeto de educação integral voltado para a ampliação de tempos, espaços e oportunidades educacionais, como importantes alternativas para a democratização da educação, a inclusão social e para a diminuição das desigualdades educacionais. (BRASIL, 2010c, p. 56-57)

No documento *Tendências para Educação Integral* (CENPEC, 2011), a definição de Educação Integral também é bastante vaga:

Tendências para Educação Integral é uma publicação que compreende a educação integral como uma política fundamentada na concepção de uma educação que desenvolva na sua integralidade as dimensões física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética de que nossas crianças e adolescentes

precisam e que desejam, além de ser uma resposta da maior importância à proteção integral devido ao grupo infanto-juvenil. (CENPEC, 2011, p. 10)

Analisando os excertos podemos constatar que os documentos fazem alusão a uma formação baseada no desenvolvimento das diversas potencialidades humanas, todavia não esclarecem no que objetivamente consistiriam essas potencialidades, nem as finalidades desse tipo de formação. Há um consenso nos documentos em relação à necessidade de ampliação de jornada escolar, que pode acontecer por meio da promoção do tempo integral escolar, por atendimento em programas de preenchimento do tempo livre, instituições de educação complementar, programas pós-escola, programas socioeducativos e/ou atividades no contraturno³³ escolar. Em suma, os documentos apresentam discursivamente uma convergência em relação ao atendimento educacional em tempo integral sob a justificativa de que a “Educação de tempo integral pode ser um dos bons caminhos para atingirmos a educação integral.” (MATHIAS, 2006, p.12) Esses elementos (ampliação de jornada, desenvolvimentos de competências e habilidades) associados ao contexto de capitalismo neoliberal possibilitam inferir que o termo Educação Integral é empregado para criar condições de intervenção do capital no campo educacional.

No balanço de produção acadêmica encontramos trabalhos, como os de Rosa (2011), L. Coelho (2011) e M. Gomes (2009), que discutem as concepções de Educação Integral. L. Coelho (2011) indica que entre as atuais concepções vigentes de Educação Integral encontram-se as que “trabalham diversas atividades no contraturno por meio de parcerias” que objetivam a “melhoria da autoestima” dos alunos, bem como outra que aponta para a formação completa onde o aluno é o foco. Rosa (2011), ao analisar o programa Bairro-Escola de Nova Iguaçu (RJ), afirma que se insere numa concepção assistencialista de educação. M. Gomes (2009), em seu estudo sobre o projeto Escola de Tempo Integral da rede estadual de São Paulo, conclui que se fundamentam nas “concepções preconizadas pelo movimento escolanovista” e retratam a concepção de educação compensatória destinada à camada pobre da população atendida. Como é perceptível pela contribuição dos estudos mencionados, as concepções de

³³ De acordo com Felício (2011) “O contraturno é entendido como o período contrário ao que os alunos frequentam a escolarização regular. Por exemplo, se o aluno frequenta a escola no período matutino, o período vespertino é considerado como contraturno e vice-versa.” (FELÍCIO, 2011, p. 182)

Educação Integral focam ora nas atividades a serem desenvolvidas, ora na clientela a ser inserida em tal proposta, mas não revelam os fins dessa educação.

Para a compreensão em perspectiva mais crítica em relação à Educação Integral, podemos contar com as contribuições de Antonio Gramsci (2010), que, ao idealizar a escola unitária, desenvolveu uma concepção de Educação Integral que visava uma educação para a democracia, que não se limitava aos conhecimentos disciplinares, devendo ser concebida a partir de uma relação mais ampla com a vida do estudante. Para Gramsci (2010), a escola unitária com a educação integral deveria ser capaz de humanizar o homem para que o mesmo superasse a alienação. Em suas palavras, seria aquela em que

[...] cada cidadão possa tornar-se “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral necessárias a essa finalidade (GRAMSCI, 2010, p. 50).

Mészáros (2008) corrobora essa compreensão afirmando que “Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 48) No entanto, o autor alerta que as instituições educacionais formais como constituintes do sistema de “internalização” da lógica “a favor do capital”, da maneira como estão concretizando ações e políticas para a conformidade, não desafiam a ordem estabelecida (MÉSZÁROS, 2008, p. 50-55). Duarte (2006), no artigo “A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação”, diverge das análises de Mészáros sobre o papel da educação no processo revolucionário. O autor esclarece: “Se para Mészáros (2005) a educação informal tem papel mais decisivo do que a educação formal no processo de superação da sociedade atual [...] minhas análises voltam-se para a direção oposta, isto é, a afirmação da primazia da educação escolar frente à educação informal.” (DUARTE 2006, p. 95). Tomamos os autores por concordamos que as escolas, instituições clássicas de educação formal, sendo constituídas e constituintes da

sociedade, acabam assumindo um papel ideológico na prática social; contudo acreditamos que o conhecimento sistematizado, objeto e fim da educação formal, potencialmente é um veículo de oposição à sociedade capitalista, podendo assim contribuir no processo de mudança social.

O governo Lula da Silva, fortemente alinhado às políticas internacionais para o alívio da pobreza e gestão pedagógica por resultados, no ano de 2007, juntamente com o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi), concebeu o *Programa Mais Educação* (PME). Lançado em âmbito nacional, o Programa compreende uma proposta de educação integral com jornada escolar ampliada para as redes públicas de ensino. Segundo a Secadi, a pretensão com o programa seria construir uma proposta de Educação Integral que “não replica o mesmo da prática escolar, mas amplia tempos, espaços e conteúdos, buscando constituir uma educação cidadã, com contribuições de outras áreas sociais e organizações da sociedade civil” (BRASIL, 2009, p. 25).

Segundo Rosa (2013, p.40), “O Programa Mais Educação tem se constituído como grande aposta na Educação Básica brasileira. Os investimentos acumulados desde sua criação ultrapassam os dois bilhões de reais.” Ainda segundo Rosa (2013), o Programa vem sendo ampliado rapidamente. No ano de 2008, o número de escolas inseridas era de 1.408, e em 2012 chegou a 32.074. Especificamente em Santa Catarina, o *Programa* iniciou em 2008 com a inserção de seis escolas (uma municipal e cinco estaduais) de um único município (Florianópolis), e em 2012 registrou-se a inserção de 297 escolas (92 estaduais e 205 municipais) sendo atendidos 67 municípios. Em relação ao ano de 2011, Florianópolis está entre os municípios que mais ampliaram o *Programa Mais Educação*, com a inserção de 11 escolas municipais e 24 estaduais, totalizando 35 escolas. (ROSA, 2013, p. 40-43)

Instituído pelas *Portarias Normativas Interministeriais n. 17* (BRASIL, 2007b) e *n. 19* (BRASIL, 2007c), conforme disposto no seu Artigo 1º, o referido programa objetiva,

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos.

Parágrafo único. O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes. (BRASIL, 2007, p. 2)

Algumas pesquisas selecionadas no balanço discutem, direta ou indiretamente, o *Programa Mais Educação*: S. Santos (2009), N. Silva (2011), Matos (2011), Pinheiro (2009), E. Gomes (2011), Cella (2010), Cavaliere e Maurício (2011). Para S. Silva (2011), este programa desenvolve ações educacionais que atendem os interesses da política neoliberal; pela transferência de responsabilidade entre as instituições Família, Escola, Estado; pela concepção que prioriza o acolhimento social dos alunos deixando dimensões e objetivos pedagógicos em segundo plano. Para Matos (2011), as práticas educativas do programa são indutoras de qualidade. A autora indica como avanços a melhoria da autoestima, do interesse e dos resultados escolares dos alunos; o trabalho com saberes diferenciados; o início de um diálogo entre educadores dos dois turnos e a formação inicial dos professores. Pinheiro (2009, p.114) vai ao encontro dos argumentos de Matos quando reconhece “que essa iniciativa é positiva frente à escassez de projetos de educação integral que envolvam significativa quantidade de alunos na esfera nacional.”

Analisando o excerto e os elementos considerados nas pesquisas, deduzimos que o PME tem a pretensão de imprimir à escola uma nova função; esse propósito fica claro quando defende a responsabilidade da escola de desenvolver atividades socioeducativas que venham a garantir prioritariamente a proteção social. Rosa (2013, p. 149), ao investigar o Programa como política indutora de ampliação do tempo escolar e dos espaços educativos por meio de oferta de atividades socioeducativas no contraturno, afirma que o PME “apresenta-se como uma política

compensatória, estratégica (para o capital) no combate à pobreza, à exclusão social e à marginalização cultural.”

Para Leher (2009), políticas focais como o PME são uma alternativa que desloca os excluídos para “o rol dos incluídos sociais, comprovando que o atual padrão de acumulação pode ser eternizado sem mudanças sistêmicas.” (LEHER, 2009, p. 236) Segundo Evangelista e Leher (2012), o *Programa Mais Educação* é uma das “estratégias de desqualificação da escola pública”, pois empurra esta instituição para a assistência social:

A análise dos documentos do Programa leva a uma conclusão contundente: não se trata de viabilizar a apropriação do conhecimento, posto que as atividades são socioeducativas [...]. O propósito, antes, é evitar a reprodução intrageracional da pobreza e o potencial de rebelião inerente às “classes perigosas”, como diria Fernando de Azevedo, nos anos de 1930. (EVANGELISTA; LEHER, 2012, p.15)

Partindo do pressuposto que o *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007b) é o modelo indutor de uma “formação mais completa possível” (Educação Integral), considerando os pressupostos teóricos apresentados e sabendo-se que as escolas públicas trabalham com os filhos da classe trabalhadora, podemos perguntar: qual a finalidade da implantação da política de Educação Integral na atual reforma educacional brasileira?

2.2 A educação integral na política municipal de Florianópolis

Objetivando encontrar dados e informações detalhadas sobre a implementação da política de Educação Integral no município *lôcus* da pesquisa, operamos uma varredura no Portal da Prefeitura Municipal de Florianópolis buscando os dispositivos normativos e divulgadores de tal política. Porém, faz-se importante destacar que “Compartilhamos do entendimento de que planos de educação e textos oficiais (leis, diretrizes, dispositivos jurídico-normativos) são apenas parte da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal como foi pensada [...]” (SHIROMA, 2011a, p.16). Em outras palavras, nos propomos a apreender, por intermédio da análise documental, como está sendo proposta a Educação Integral no município.

Verificamos que a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) por meio do portal eletrônico (www.pmf.sc.gov.br/noticias/) divulga ações e resultados de suas secretarias e disponibiliza os indicadores educacionais levantados pela Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando³⁴. Assim, encontramos um conjunto de informações sobre a educação, bem como sobre a operacionalização da Educação Integral no município.

Por intermédio desse portal chegamos à informação de que a RME de Florianópolis atualmente é composta por 53 creches, 33 Núcleos de Educação Infantil (NEIs), 27 escolas básicas, nove escolas desdobradas e 10 núcleos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que corresponde a 86 unidades próprias de Educação Infantil e 36 unidades próprias de Ensino Fundamental.

Com relação à política de Educação Integral³⁵ no Ensino Fundamental, segundo consta no documento *Programa Educação Integral* (PEI) (FLORIANÓPOLIS, 2007), a RME deve implantar a Educação Integral, pois “cada momento histórico define o que, como e porque, educar seus cidadãos” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1). Nesse documento defende-se que o movimento e as mudanças da atual sociedade fazem emergir a necessidade de ressignificação do papel social e político da escola, bem como a ressignificação do currículo escolar. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1) A SME ainda declara que, considerando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos, o Ensino Fundamental deve possibilitar a estas o direito de desenvolverem suas “múltiplas dimensões”, assim como construir valores, conviverem com a diversidade, problematizarem a realidade e construir sua identidade para a cidadania. Com base nestes pressupostos a SME define como princípios do Programa a “valorização e construção de identidades, respeito à diversidade e desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas”. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.2) Destaca que na pós-

³⁴ De acordo com o portal da SME, esta diretoria tem como missão “Organizar e administrar o sistema de planejamento setorial da Secretaria Municipal de Educação, promovendo a articulação com os diversos órgãos do Governo Municipal na formulação e implementação de políticas públicas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.” (FLORIANÓPOLIS, 2009b)

³⁵ Mesmo não sendo mencionada em nenhum documento, soubemos, ao assistir a conferência de abertura do II Seminário Catarinense de Educação Integral, proferida pelo senhor Vânio Cesar Seemann (Gerente de Articulação Pedagógica de Ensino), que a primeira experiência de Educação Integral no município de Florianópolis se deu no ano de 1993, na gestão da Frente Popular, tendo sido denominado Projeto Arco-íris.

modernidade a escola pública começa a assumir outra forma, agora com mais importância na formação integral dos educandos e, além disso, é responsabilizada pelo “papel formativo e informativo” em relação às famílias. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 1) Afirma que diante disso a escola, como agente de formação e exercício da cidadania, desempenha um papel bastante significativo, pois é a possibilidade concreta, o meio pelo qual crianças e adolescentes podem conhecer e ter acesso a seus direitos e, mais além, a escola abre “uma possibilidade singular de inclusão social na medida em que democratiza o conhecimento e a gestão educacional” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1). A SME indica que o grande desafio com relação ao Ensino Fundamental é “assegurar que a permanência com sucesso se efetive” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1), proclamando que para esse sucesso é imprescindível o “oferecimento de um ensino de qualidade social” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1), que requer urgentemente um currículo “redesenhado” que expresse uma visão mais ampla de processo educativo. Diante do exposto, a SME adota como diretrizes do Programa a

Democratização do conhecimento, Implementação de uma proposta pedagógica inovadora, Qualificação da permanência da criança e do adolescente no espaço educativo, Reestruturação do espaço educativo, Redesenho do currículo escolar e Ampliação e redimensionamento dos tempos educativos. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.2)

O objetivo geral do PEI é o de

Promover melhores condições de vida através do oferecimento, no âmbito do Ensino Fundamental, de serviço educacional público de qualidade social, ampliando a jornada de estudos e convivência, qualificando o currículo escolar e fortalecendo o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.2)

Para tanto, a SME delineia a metodologia do Programa indicando que as unidades escolares, alinhadas às necessidades de sua clientela e obedecendo a seu PPP (Projeto Político-Pedagógico), devem encaminhar “projetos educativos ao Departamento de Educação Fundamental,

explicitando a justificativa, os objetivos e metas, o detalhamento das ações, metodologia a ser desenvolvida e o cronograma” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.4), os projetos devem ser obrigatoriamente desenvolvidos no contraturno. A implementação do projeto só se dará após verificação da “sustentabilidade pedagógica e administrativa” averiguada pela Diretoria de Ensino Fundamental, e deve cobrir as áreas prioritárias, quais sejam, **dança, esporte, música, teatro, artes visuais, Bombeiro Mirim, ciência e tecnologia e ambiente**, que por sua vez contemplam os eixos do Programa “Conhecimento, Cultura, Lazer, Cidadania” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 2). Segundo a SME, o Programa Educação Integral da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis desenvolve ações como: apoio pedagógico em Matemática e Língua Portuguesa e oficinas de teatro, judô, karatê, capoeira, dança, futebol e informática. Também se enfatiza que as escolas podem escolher as atividades de acordo com sua política pedagógica e as necessidades dos alunos (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

Podemos observar no documento *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007) e pelas notícias do portal da PMF que os projetos das escolas devem alinhar-se às ações/projetos do Programa que engloba: o Projeto Topas (Todos Podem Aprender Sempre), Projetos Educativos e o Projeto Educação Complementar CEC e ONG³⁶.

O Projeto Topas “visa oferecer atividades em contraturno para crianças e adolescentes que apresentam desvio idade-série em sua trajetória escolar” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 3). A SME publicou em 10 de fevereiro de 2011 que criou o *Programa Topas* em 2006. Os estudantes que dele fizessem parte deveriam frequentar a escola em período integral, das 8h às 17h15, com o objetivo de corrigir a trajetória escolar de alunos matriculados no Ensino Fundamental (FLORIANÓPOLIS, 2011). A criação do Programa antecede a produção do documento orientador da Educação Integral no município. Com a criação deste último, o Topas, que era um programa, por atender em período integral, a partir de 2007 tornou-se um projeto que compõe o Programa Educação Integral. Das 36 unidades escolares que compõem o Ensino Fundamental na RME, 14 delas desenvolveram ou vêm desenvolvendo o Projeto³⁷.

³⁶ Estas siglas significam, respectivamente, Centros de Educação Complementar e Organizações Não Governamentais. Ainda neste capítulo esclareceremos do que se trata esse e os demais projetos.

³⁷ As unidades são as seguintes: EBM Acácio Garibaldi São Thiago, EBM Albertina Madalena Dias, EBM Beatriz de Souza Brito, EBM Brigadeiro

Os projetos educativos são aqueles que oferecem “atividades em contraturno para crianças e adolescentes através do redimensionamento dos tempos e espaços escolares.” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.3) Esses projetos educativos são:

- Ambiente: visa desenvolver atividades socioambientais, com vistas a uma educação para a sustentabilidade;
- Bombeiro-Mirim: objetiva trabalhar conceitos relacionados ao como agir em situações de urgência e emergência, procura reforçar valores como respeito, disciplina e cooperação;
- Ciência e Tecnologia (Laboratórios e Salas Ambientes de Ciências): “visa oportunizar para as comunidades momentos de desenvolvimento de habilidades como a observação, a criticidade, a autonomia em busca do conhecimento, apresentando como eixos principais de discussão: a articulação interdisciplinar a partir dos espaços educativos, da formação continuada aos profissionais da educação e a reorganização dos espaços e tempos educativos de apreensão de Ciências.” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.3);
- Esporte na Escola: projeto de “cunho educacional e social”, está direcionado a crianças e adolescentes matriculados na RME e objetiva oportunizar a prática do lazer e de atividades lúdicas e esportivas;
- Nossa Rede Encanta³⁸: “pretende qualificar o acesso das crianças e adolescentes ao universo simbólico singular das artes nas suas diferentes manifestações: as artes cênicas

Eduardo Gomes, EBM Donícia Maria da Costa, EBM Gentil Mathias da Silva, EBM Intendente Aricomedes da Silva, EBM João Gonçalves Pinheiro, EBM José Amaro Cordeiro, EBM Mâncio Costa, EBM Maria Conceição Nunes, EBM Maria Tomázia Coelho, EBM Osmar Cunha e EBM Vitor Miguel de Souza.

³⁸ O Projeto Nossa Rede Encanta, criado e desenvolvido a partir do ano 2001 na gestão Capital da Gente (1997 – 2004) da prefeita Ângela Amin, foi incorporado em 2007 ao Programa Educação Integral.

(teatro), as artes visuais, a música e a dança” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.4);

- Apoio Pedagógico: direcionado aos alunos da RME *aprovados com restrição*, conforme *Resolução CME 002/2011*. Seu principal objetivo é oferecer reforço pedagógico no contraturno. Em 2013, a SME divulgou que 1.652 estudantes com dificuldades de aprendizagem estavam sendo atendidos no contraturno por esse projeto. (FLORIANÓPOLIS, 2013d)³⁹.

O projeto Educação Complementar CEC e ONG “visa oferecer atividades em contraturno para crianças e adolescentes através de parcerias com ONG e Centros de Educação Complementar, com ênfase àquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade social”. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.4). A SME informou em 14 de dezembro de 2012 que, no Ensino Fundamental, das 36 escolas da RME, 27 possuíam atividades complementares no turno contrário ao das aulas (FLORIANÓPOLIS, 2012b).

A SME divulgou, em cinco de março de 2012, o que denomina como “tripé” do Programa Educação Integral: o *Programa Mais Educação*, desenvolvido em parceria com o Ministério da Educação, o *Projeto Educação Complementar*, apoiado por convênios com ONG e Centros de Educação Complementar e o *Projeto Topas*. Nessa ocasião, a SME divulgou que, com o Programa Educação Integral, a evasão escolar diminuiu e o índice de repetência baixou. Os percentuais de distorção idade-série também tiveram queda; em 2006 estavam em 17,5%, caindo

³⁹ Este dado foi publicado pelo Secretário da Educação Rodolfo Joaquim Pinto da Luz em 28 de maio de 2013, durante encontro que teve como objetivo a prestação de contas ao comitê local *Compromisso Todos pela Educação* sobre as metas propostas pela União para a melhoria da qualidade da educação. Segundo o *Decreto nº 6.094/2007* – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o comitê local é “encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB”. (BRASIL, 2007a) No município de Florianópolis é composto por representantes da Ordem dos Advogados do Brasil, Instituto Federal de Santa Catarina, Associação Comercial e Industrial de Florianópolis, Ministério Público, Câmara de Vereadores, Associação Florianopolitana de Deficientes Físicos, Gerência Regional de Desenvolvimento da Educação, Federação das Indústrias de Santa Catarina, União dos Dirigentes Municipais em Educação, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal dos Idosos e Secretaria Municipal de Assistência Social.

para 4% em 2011. Em 2006 a RME tinha 15.731 alunos matriculados, enquanto que em 2011 a RME contava com 15.766 alunos (FLORIANÓPOLIS, 2012a).

No documento *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007), a SME dá a conhecer os mecanismos de gestão referentes ao programa, que se constituem na “realização de visitas *in loco* (mensal), realização de reuniões centralizadas e descentralizadas (mensal), análise dos planos de trabalho dos professores (bimestral), análise dos relatórios de frequência das crianças e adolescentes (mensal), análise dos relatórios circunstanciados dos professores e articuladores escolares (semestral) e oferecimento de formação continuada em serviço (mensal)” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 5). No anexo, encontram-se os formulários que devem ser preenchidos pelos profissionais, de dentro e de fora da escola, envolvidos nos projetos. Nestes, os profissionais devem informar basicamente o número de oficinas realizadas, quantas crianças estão inscritas, quantas evadiram, quantas estão participando, quais as maiores dificuldades encontradas, diagnóstico geral do grupo, atividades realizadas, resultados obtidos, entre outras informações⁴⁰.

As pessoas que trabalham no Programa, denominadas “atores”, são o coordenador de área, o articulador escolar e o professor, que dentre 15 atribuições tem a de “desenvolver oficinas semanais na área específica de contratação” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.6) para o público-alvo, crianças e adolescentes matriculados e frequentando o Ensino Fundamental nas escolas municipais. Em 2013, a SME ampliou a gama de “atores”, implantando um “Banco de Oficineiros”, que consiste em um sistema de armazenamento de dados onde as escolas indicam e solicitam oficineiros para atuar no *Programa Escola Aberta*⁴¹ e *Programa Mais Educação*. A SME acredita que esse sistema irá aumentar o número de voluntários para os referidos programas. (FLORIANÓPOLIS, 2013c)

Procurando obter dados mais precisos para o desenvolvimento deste estudo por meio de solicitação de informação junto à Ouvidoria da Prefeitura Municipal de Florianópolis, obtivemos em 24 de setembro de 2012 a nota de que nenhuma das 37 unidades educativas responsáveis pelo Ensino Fundamental no município é de tempo integral. Conforme

⁴⁰ No Anexo A encontra-se modelo de um destes formulários.

⁴¹ No portal do MEC, o *Programa Escola Aberta* é apresentado como uma iniciativa que apoia a abertura das escolas, localizadas em territórios de vulnerabilidade social, nos finais de semana. São desenvolvidas com e para a comunidade atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda. (BRASIL, 2013)

esse documento (Anexo B), a RME tem turmas em tempo integral em diversas escolas e implementou o *Programa Mais Educação* em 17⁴². Observa-se, então, a distinção feita pela SME entre escola de tempo integral e turmas de tempo integral nas escolas.

A SME, no fim do ano de 2012, estudava a viabilização de uma proposta do Instituto Guga Kuerten (IGK), que ampliaria o atendimento em período integral na rede municipal. A ideia era implantar um projeto social do IGK em uma unidade de ensino, o que se concretizou em maio de 2013. A Escola Básica Municipal Herondina Medeiros Zeferino, localizada no bairro Ingleses (Região Norte da Ilha de Florianópolis), recebeu o *Programa Campeões da Vida* que, segundo a SME, oferece às crianças atividades como contação de histórias, teatro, apresentação de vídeos educativos, aulas de informática e a prática de tênis, futebol, vôlei, handebol e basquete (FLORIANÓPOLIS, 2013b). Segundo a SME, as oficinas são realizadas duas vezes por semana, terças e quintas-feiras, das 09h às 12h e das 12h às 16h, sendo atendidos 50 estudantes por período (FLORIANÓPOLIS, 2013b).

Em agosto de 2013, a SME divulgou durante o II Seminário Catarinense de Educação Integral⁴³ que o Programa Educação Integral da PMF estava atendendo 8.627 estudantes de seis a 17 anos; deste total, 2.764 atendidos pelo *Programa Mais Educação*. O Secretário da Educação Rodolfo Pinto da Luz informou na solenidade de abertura que a RME de Florianópolis alcançou 50% de atendimentos em tempo integral no Ensino Fundamental.

⁴² As 17 unidades educativas que participam do *Programa Mais Educação* são: EBM Prof^a Anísio Teixeira, ED José Jacinto Cardoso, EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, EBM Luiz Cândido da Luz, EBM Mâncio Costa, EBM Vitor Miguel de Souza, EBM Adotiva Liberato Valentim, EBM Donícia Maria da Costa, EBM Intendente Aricomedes da Silva, EBM Albertina Madalena Dias, EBM Henrique Veras, EBM Osmar Cunha, EBM Dilma Lucia dos Santos, EBM Pref. Acácio Garibaldi São Thiago, EBM Maria Conceição Nunes, EBM José Amaro Cordeiro e ED Osvaldo Galupo.

⁴³ O referido seminário foi promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e realizou-se nos dias 22 e 23 de agosto de 2013. O evento discutiu o tempo e o espaço, o currículo, a formação de professores e a gestão democrática na perspectiva de Educação Integral. Foram convidados: Elza Moreto (Secretaria Estadual de Educação/SC), Rodolfo Joaquim Pinto da Luz (Secretário Municipal de Educação/Fpolis), Roberlaine Robalo (Secretaria Municipal de Curitiba), Astrit Tozzo (Presidente da UNDIME), Edileusa Santana (MEC/FNDE), Carla Borges de Medeiros (Consultora MEC/SEB), Élsio José Corá (UFFS), Ilana Laterman (UFSC), Juarez Thiesen (UFSC), entre outros.

Nesse conjunto de documentos percebemos que o *Programa Educação Integral* da SME a princípio foi constituído pelo acoplamento do então *Programa Topas*, que se torna um projeto dentro do Programa Educação Integral pela inserção do projeto *Nossa Rede Encanta*, criado e desenvolvido na gestão anterior (Capital da Gente – Prefeita Ângela Amim), pela *Educação Complementar*, que originalmente era uma iniciativa de responsabilidade apenas da Secretaria de Assistência Social, e pelos Projetos Educativos de responsabilidade da Diretoria de Educação Fundamental. Os projetos do Programa Educação Integral foram mantidos e o próprio Programa foi ampliado com a adesão do município ao Programa Mais Educação do MEC no ano de 2008 que, conforme argumento da SME, veio a fim de reverter o baixo Ideb de cinco unidades educativas.

Diante deste quadro, podemos compreender que a política de Educação Integral da RME é implementada com base na associação entre as ações da Secretaria de Assistência Social, de ONG e da Secretaria de Educação e seus “parceiros”. Inferimos que a escola não tem autonomia na elaboração dos projetos, uma vez que o objetivo, os princípios e eixos, bem como a própria implementação são definidos pelo órgão central, a SME. Pela forma como se dá o acesso (aprovação com restrição, encaminhamento pela escola ou serviço social, correção de fluxo escolar) e pelo público prioritariamente atendido no programa (crianças com dificuldades de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social) percebemos que está voltado mais especificamente para crianças e adolescentes que apresentam alguma característica considerada de dificuldade, seja de caráter social ou cognitivo, o que leva a considerarmos que a Educação Integral tem o intuito de ampliar a jornada escolar para custodiar⁴⁴ crianças e adolescentes.

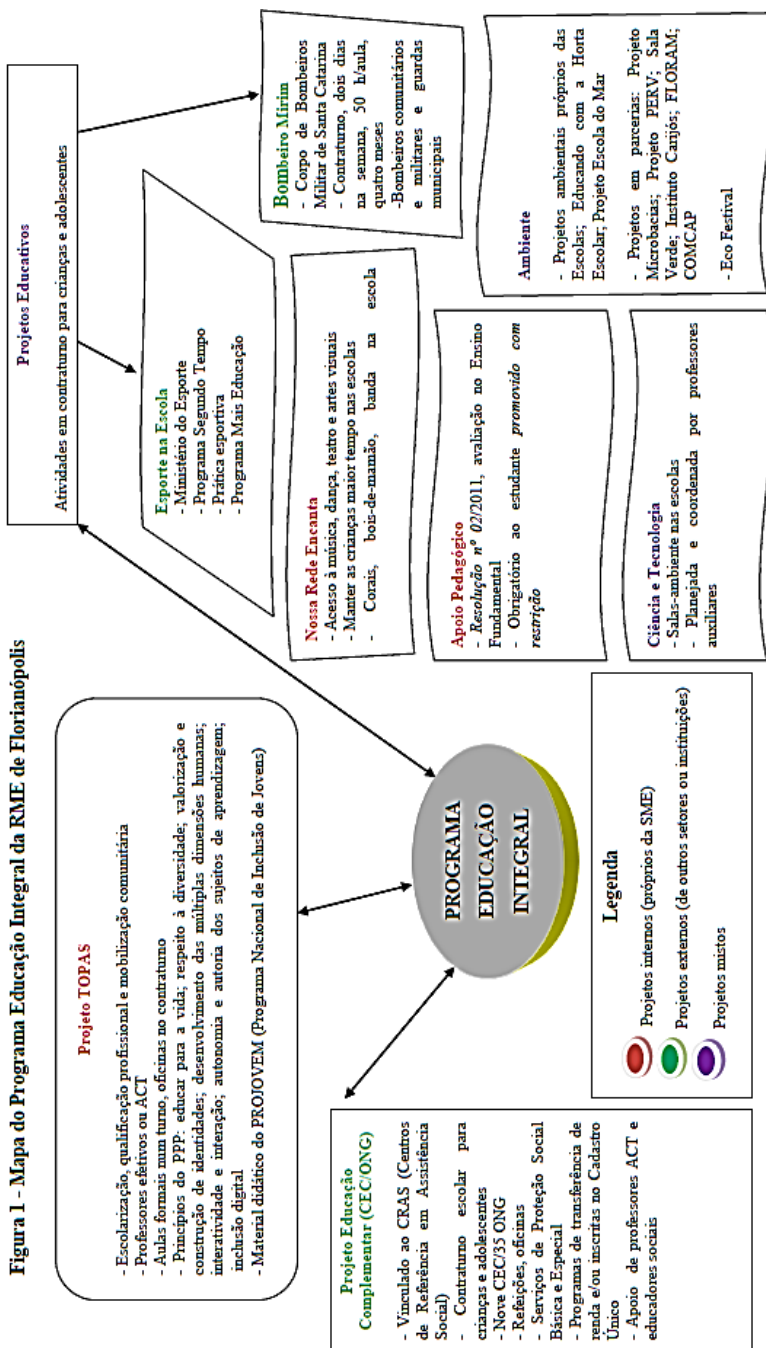
Procurando desvendar os mecanismos de operacionalização do Programa Educação Integral na RME, a seção seguinte trata da origem, dos profissionais e instituições que se articulam a SME para o desenvolvimento deste emaranhado de projetos denominados pela SME como de Educação Integral.

⁴⁴ Compreendemos que a ação educativa processada pela política de Educação Integral associa-se a duas vertentes: primeiramente procura edificar uma “escola que gerencia coletivos” (MARIN, 2012) por meio de uma socialização como “modalidade de conformação” (MARIN, 2012), depois se vincula ao trabalho da família transformando a escola em alojamento de crianças. Desta forma, nesta pesquisa o termo custódia se refere à função de tutela, vigilância assumida pela escola por meio da Educação Integral.

2.2.1 Como se operacionaliza o Programa Educação Integral da PMF

Entendemos que se pode apreender o embasamento político de um programa educacional por várias formas: pelo discurso, pela organização e, em determinados casos, pelos resultados obtidos. Para efeito desta pesquisa, neste momento, analisamos a organização/operacionalização do Programa Educação Integral objetivando compreender e expor as intenções de uma política de “Educação Integral” na RME/ Florianópolis por concebermos este como expressão local da política nacional. Para demonstrarmos tal operacionalização, construímos um mapa, representado na Figura 1, que procura mostrar as articulações que operam a EI no âmbito da referida rede de ensino.

Figura 1 - Mapa do Programa Educação Integral da RME de Florianópolis



Buscando informação sobre a operacionalização do Programa Educação Integral da SME – Florianópolis, descobrimos que os projetos educativos Bombeiro Mirim e Educação Complementar CEC e ONG⁴⁵ são projetos sociais originários de outras instituições e serviços públicos. O primeiro projeto é originalmente promovido pelo CBMSC (Corpo de Bombeiros Militares de Santa Catarina) em parceria com instituições públicas, privadas e participação de voluntários. O segundo compõe um rol de projetos sociais que constituem a rede de Proteção Social Básica (PSB)⁴⁶ do Sistema Único de Assistência Social (Suas), serviço de responsabilidade da Semas (Secretaria Municipal de Assistência Social).

Sobre o projeto Educação Complementar CEC e ONG, que prioriza o oferecimento de oficinas de dança, música, teatro, desenho, pintura e atividades lúdicas como jogos e brincadeiras, observando os objetivos específicos do projeto⁴⁷, expostos no documento *Secretaria*

⁴⁵ O projeto Educação Complementar CEC (Centro de Educação Complementar) e ONG (Organizações não-governamentais) recebe este nome, pois as atividades que objetivam “Criar espaços de convivência a crianças e adolescentes, evitando a exposição destes a situações de risco” são desenvolvidas nestes lugares. Conforme publicado no documento *Secretaria Municipal de Assistência Social/Semas – Relatório Anual 2011* (FLORIANÓPOLIS, 2012), “Atualmente são 09 (nove) as unidades prestadoras de serviços convivenciais a crianças de 06 a 14 anos (Centro de Educação Complementar – CEC), gerenciadas diretamente pela Prefeitura” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15)

⁴⁶ Segundo o documento *Secretaria Municipal de Assistência Social/Semas – Relatório Anual 2011* (FLORIANÓPOLIS, 2012), “O Suas é constituído pelo conjunto de serviços, programas, projetos e benefícios no âmbito da Assistência Social, prestados diretamente por entidades públicas ou por organizações não-governamentais. Trata-se de uma nova lógica de organização das ações socioassistenciais, tendo como foco prioritário a atenção à família e seus membros, e o território como base de organização.” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 6) Nesse sistema, a proteção Social, que corresponde ao “conjunto de ações, cuidados, atenções, benefícios e auxílios para prevenir e reduzir o impacto das situações de vulnerabilidade e riscos, na direção do desenvolvimento humano e social” (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 5), é dividida em: Proteção Social Básica, Proteção Social Especial de Média Complexidade e Proteção Social Especial de Alta Complexidade.

⁴⁷ Os objetivos específicos do projeto Educação Complementar CEC e ONG são: Oportunizar atividades programáticas que ampliem o seu universo vivencial; Oferecer ambiente seguro para que a criança/ adolescente possa elaborar suas vivências, propiciando interações espontâneas e desprovidas de preconceitos; Fortalecer a autoestima e a construção da autonomia; Desenvolver o senso de pertencimento, consciência e responsabilidade social; Favorecer a permanência

Municipal de Assistência Social/Semas - Relatório Anual 2011 (FLORIANÓPOLIS, 2012), fica evidente que as atividades desenvolvidas nestes espaços pouco se aproximam da proposta escolar. Outra evidência da pouca proximidade do trabalho empreendido no projeto com o desenvolvido nas escolas⁴⁸ é a presença de profissionais com formação variada. O projeto conta com o apoio de profissionais como professores ACT (Admitidos em Caráter Temporário) e educadores sociais⁴⁹ que planejam as oficinas obedecendo à necessidade e ao interesse dos usuários.

Sobre o referido projeto, um dado apresentado no *Relatório de Gestão* (2005-2012)⁵⁰ da SME chama atenção. Em 2012, a SME demonstrava um total de 15.731 matrículas no Ensino Fundamental e, destes, 7.120 tiveram jornada escolar de tempo integral, dos quais 5.700 foram realizados no interior de CEC e ONG (FLORIANÓPOLIS, 2013a). Estes dados evidenciam que o maior número de atendimentos em tempo integral, que no município parece ser sinônimo de Educação Integral, é

ou a reinserção de crianças e adolescentes na escola; Facilitar o acesso a outros programas e serviços públicos, com base na garantia de direitos; Mobilizar a participação da família ou responsáveis no processo socioeducativo, com vistas ao fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. (FLORIANÓPOLIS, 2012, p. 15).

⁴⁸ O elemento que denota maior proximidade das atividades do projeto com a escola é a oficina de apoio pedagógico. No entanto, os documentos analisados não esclarecem a frequência desta oficina nem se os usuários do projeto devem obrigatoriamente frequentar a mesma.

⁴⁹ De acordo com o Edital nº 005/2013, publicado no *Diário Oficial Eletrônico do Município de Florianópolis* (Edição nº 1041, de 28 de agosto de 2013), os requisitos para candidatar-se ao cargo de Educador Social I, servidor que compõe a Rede Municipal de Assistência Social, são idade a partir de 18 (dezoito) anos e escolaridade mínima Ensino médio completo. Suas atribuições consistem em planejar, desenvolver e avaliar atividades no âmbito socioeducacional.

⁵⁰ Publicado em 24/10/2013, em seu bojo o documento apresenta um levantamento das “ações exitosas” da SME de Florianópolis durante a gestão do prefeito Dario Elias Berger. Nele constam a relação de premiações **recebidas** pela SME, dados sobre educação continuada e inovação tecnológica, relação e dados referentes a projetos desenvolvidos por esfera de atendimento (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Continuada), **relação de CEC e ONG** conveniadas à SME, informações sobre a rede física da Educação Infantil e Ensino Fundamental e dados sobre os indicadores de rendimento, nos quais é dada ênfase à elevação do IDEB, entre outros dados.

realizado por ONG e CEC⁵¹ (80,05 % do total). Também podemos afirmar que o elevado índice de atendimento em tempo integral na RME só é possível por causa dos **convênios com ONG**, pois o número destas é muito superior ao número de CEC.

A SME afirma que “Na parceria com ONGs e CECs, a Secretaria Municipal de Educação garantiu o atendimento em tempo integral para mais crianças e adolescentes, o que possibilitou as famílias exercerem atividade remunerada.” (FLORIANÓPOLIS, 2013a, p. 42) Diante destas evidências, cabe questionar: o oferecimento de educação integral em tempo integral para as crianças da RME teria como finalidade apenas custodiar as crianças e adolescentes enquanto os pais trabalham? Firmando convênios, o governo municipal não estaria repassando recursos públicos à esfera privada?

Ressaltamos que a maior parte destas ONG são instituições confessionais que, por sua natureza, são comprometidas com uma religião ou ideologia e que, por prestarem um serviço público, têm incentivos fiscais. O professor e pesquisador Luiz Antonio Cunha, ao estudar os avanços e retrocessos no Ensino Religioso na legislação e

⁵¹ Segundo *Relatório de Gestão* (2005-2012) da SME, as 30 ONG que desenvolvem esse serviço são: Obras de Assistência Social Dom Orione, Obras Sociais Paróquia de Coqueiros-Casa Lar, Projeto Socioeducativo Herdeiros do Futuro – Aflov, Seara Espírita Entrepasto da Fé – SEEDE, Associação Promocional do Menor Trabalhador – Promenor, Centro de Apoio a Formação Integral do Ser – Ceafis, Casa dos Girassóis, Ação Social Coloninha, Ação Social Trindade-Casa São José, Ação Social Missão-Casa Lar Emaus, Ação Social Paróquia de Ingleses, Assistência Social São Luiz, Associação Atlética Vento Sul, Associação Beneficente Educacional e Assistencial Gente Amiga, Associação Beneficente Evangélica de Assistência Social – AEBAS (Prainha/Caieira/Vila Santa Vitória), Associação de Amigos da Criança e do Adolescente do Morro do Mocotó – AACAMM, Associação de Amigos da Criança e do Adolescente do Morro das Pedras – Apam, Centro de Educação e Evangelização Popular – Cedep, Centro de Integração Familiar – Ceifa, Centro de Valorização Humana, Moral e Social – Cevahumos, Conselho Comunitário da Coloninha, Conselho Comunitário de Capoeiras – CCCAP, Conselho Comunitário do Pantanal – CCPAN, Conselho dos Moradores do Saco Grande – Comosg, Fundação Vidal Ramos, Casa da Criança e do Adolescente do Morro da Caixa (Estreito) – Alfa Gente, Grupo de Trabalho Comunitário Catarinense – GTCC, Lar Fabiano de Cristo, Lar Recanto do Carinho – Gapa e Casa da Criança Morro da Penitenciária. Esse mesmo relatório apresenta a lista dos nove CECs: CEC – Chico Mendes, CEC – Costeira, CEC – Itacorubi, CEC – Monte Verde, CEC – Novo Horizonte, CEC – Projeto Socioeducativo Criança Fazendo Arte, CEC – Promorar, CEC – Tapera e CEC – Vila União.

Educação brasileiras, oriundos da influência do campo religioso no campo político, explica que a LDB de 1996, ao silenciar sobre o uso de recursos públicos para o ensino religioso e elevá-lo a elemento constituinte da instrução básica do cidadão, “transferiu a questão para as negociações entre as entidades religiosas e os governos estaduais e municipais [...]”, o que facilitou “o ganho de espaço dos grupos religiosos diante de eventuais resistências laicas” (CUNHA, 200-, p. 3). O autor afirma que a luta pela laicidade não acabou, mas hoje o pedido pela efetivação e ampliação do ensino religioso aumenta a cada dia, visto que o mesmo está sendo encarado como

Um remédio para todos os males, que se pretende ministrar em doses amplas aos alunos das escolas públicas, como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, apresentando-se, também, como a única base válida para a ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de *educação moral e cívica do bem*. Postula-se uma espécie de média ideológica, como se existisse um repertório e crenças comuns a todas as religiões, média essa que se pretende seja o conteúdo do ensino religioso inter ou supraconfessional, dotado, então de legitimidade para integrar o currículo da escola pública, mesmo no Estado laico. (CUNHA, 200-, p. 3-4)

Considerando as colocações de Cunha (200-) fica fácil entender porque a **maioria das ONG que operam o projeto Educação Complementar é de instituições** religiosas. Esses convênios são uma forma de repasse de verba pública a esse tipo de entidade que, por sua vez, contribui com o apassivamento da classe trabalhadora, pois tem como foco de trabalho a produção de valores que têm em vista desmontar qualquer forma de questionamento da ordem social.

Outro aspecto referente a esse projeto para o qual chamamos atenção é que ONG e CEC originalmente não vislumbram qualificação da educação escolar; estas instituições fundamentalmente têm o caráter de desenvolver ações complementares de proteção social por meio de atividades socioeducativas, adotando como eixo norteador o ensino de hábitos para o convívio social. Entendemos que este serviço típico do

setor de assistência social objetiva, essencialmente, reduzir danos decorrentes da desigualdade social e monitorar a população pobre. Pensamos que comprometer instituições deste caráter com o desenvolvimento de uma política de Educação Integral conduz a um deslocamento de foco referente à concepção de Educação Integral que, conforme Gramsci (2010), deveria compor-se de um conteúdo humanístico para inserir os alunos “na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e iniciativa” (GRAMSCI, 2010, p.36). O que Gramsci (2010) propõe não é uma sobreposição de atividades diversificadas com conteúdos alternativos para o preenchimento do tempo livre e/ou compensação de *déficits* de outros setores da política social corroborando com a lógica capitalista. Sua proposta concentra atenção nas finalidades da Educação que deveria tratar das

[...] primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas (GRAMSCI, 2010, p.36).

Sobre o projeto educativo Bombeiro Mirim, verificamos que o mesmo aborda temas como noções de prevenção contra incêndio, primeiros socorros, acidentes de trânsito, prevenção ao uso de drogas e noções de cidadania, civismo e ética, buscando a “valorização da cidadania e do respeito ao ser humano com a apresentação e a motivação de valores, tais como, a disciplina individual e coletiva, respeito a todos os seres vivos e à natureza e a prática da solidariedade”. (SANTA CATARINA, 2011) Segundo o *Relatório de Gestão (2005-2012)*, esse projeto “foi uma das respostas positivas da SME e do Corpo de Bombeiros para reduzir os casos de sinistros atendidos pelas Guarnições de atendimento de emergência, sendo elas do Corpo de Bombeiros, Polícia Militar, Defesa Civil ou SAMU.”⁵² (FLORIANÓPOLIS, 2013a, p. 38). O projeto procura desenvolver educação para prevenção e segurança pública, para um público que está em risco social (que risco?) e por isso “necessita” de disciplina, de determinados valores, de uma

⁵² O SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência) tem como finalidade prestar socorro à população em casos de urgência/emergência.

determinada proteção social, de uma determinada consciência, de certo grau de ativismo. Esta finalidade fica ainda mais clara ao observarmos o objetivo do projeto apresentado pelo CBMSC:

Promover orientação vocacional, desenvolvimento da personalidade, valorização da cidadania e inclusão social de crianças e adolescentes, através da preparação dos mesmos para as ações de defesa civil e com práticas vivenciais de prevenção e segurança junto ao Corpo de Bombeiros. Resultando ainda na melhora da autoestima e da autoconfiança, criando uma expectativa de futuro melhor, principalmente nas crianças que vivem em situação socialmente vulnerável. (SANTA CATARINA, 2011)

Examinando o excerto verificamos que pretende atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; declara como meta a inclusão social e a criação de expectativa de futuro melhor. Desta forma, o Bombeiro Mirim acentua a lógica de que a vulnerabilidade, a exclusão, a desigualdade são aspectos possíveis de serem corrigidos com uma educação para o civismo. Entendemos que o projeto não leva em consideração, ou mesmo procura ocultar, que vivemos numa sociedade capitalista estruturalmente excludente onde as pessoas tem seu lugar estrategicamente definido, isto é, a inclusão se dá em certos termos, o que inviabiliza a concretização de “futuro melhor” à classe trabalhadora.

Outro elemento que traz indagações é a duração e organização do tempo no projeto. Considerando o que estabelece o *Decreto nº 7.083*, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010a), que dispõe sobre o Programa Mais Educação, em seu Artigo 1º inciso 1º:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (BRASIL, 2010a)

Como o projeto Bombeiro Mirim organizado para atender crianças duas vezes por semana, durante apenas quatro meses, com carga horária

de aproximadamente 50h/aulas, pode ser inserido num programa de Educação Integral que pressupõe a implantação de turmas de tempo integral?

Contemplado no documento *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007) o Projeto Esporte na Escola, em 2011, foi redimensionado pelo PMO/ESAG (*Project Management Office*)⁵³. Pela impossibilidade de acesso a referências mais amplas, sabemos apenas que essa iniciativa oportuniza o acesso à prática esportiva a todos os alunos das escolas básicas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, priorizando o atendimento às escolas que participam do *Programa Mais Educação*. Conforme informação veiculada no sítio eletrônico do PMO, além de procurar introduzir o esporte nas vidas de crianças e adolescentes, o projeto objetiva, “aumentar o tempo dos alunos nas escolas, integrar o aluno e a escola, fortalecer a construção da cidadania e aumentar o rendimento escolar” (PMO –ESAG, 2011).

O *Projeto Topas*, diferentemente dos citados, foi produzido no interior da SME, pauta-se na perspectiva curricular tridimensional (educação – ação comunitária – qualificação profissional) forjada no Projovem⁵⁴ e utiliza o material didático do mesmo. Metodologicamente ancorado na “pesquisa como princípio educativo” os conteúdos abordam direitos humanos, direitos do consumidor, ética e cidadania, saneamento,

⁵³ A tradução para *Project Management Office* é Escritório de Gerenciamento de Projetos, expressão da área de conhecimento da administração. Nas empresas significa estratégia gerencial voltada para um maior controle das ações em relação a tempo, custo e qualidade. Segundo o sítio eletrônico www.pmoesag.com.br, o PMO/ESAG (Escritório de Projetos) foi criado em junho de 2009 pelo convênio entre o Centro de Ciências da Administração e Socioeconômicas (ESAG) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), por meio da Secretaria Municipal de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento Econômico Sustentável da Prefeitura de Florianópolis (SMCTDES). A atividade fim do PMO é a elaboração de projetos para benefício público no âmbito municipal, contudo sua **principal função é dar suporte aos gerentes de projetos**.

⁵⁴ Instituído pela *Lei 11.129*, de 30 de junho de 2005, o Projovem (Programa Nacional de Inclusão de Jovens) que tem objetivo a reintegração de jovens ao processo educacional, promovendo qualificação profissional e inserção em ações de cidadania, esporte, cultura e lazer. Foi reestruturado em 2008, quando passou a ser denominado de Projovem Integrado. O programa federal é uma extensão da Política Nacional de Juventude e se divide em quatro modalidades: Projovem Urbano, ProJovem Adolescente, ProJovem Campo e ProJovem Trabalhador.

saúde pública, preservação do meio ambiente, violência, drogas, sexualidade; concomitantemente desenvolvem-se alguns conhecimentos em informática. O projeto prevê aulas teóricas e oficinas e apresenta um padrão de funcionamento em que

As crianças e os adolescentes envolvidos no projeto serão atendidos em período integral; as aulas formais acontecerão sempre num dos períodos, sendo que no contraturno, serão oferecidas oficinas de apoio pedagógico, artes, informática, esporte, dança, atividades culturais e comunitárias (a escola poderá adotar sistema misto); a avaliação se dará de forma descritiva durante o processo, identificando as dificuldades e apontando estratégias para superação, no sentido de assegurar as metas de aprendizagem; deverão ser construídos e utilizados os *portfólios* individuais e coletivos como mecanismo de gestão. (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p.6)

O *Projeto Topas*, na esteira dos anteriores, é no contraturno e prioriza conteúdos extracurriculares e comunitários; contudo, traz uma particularidade: apresenta como um de seus pilares a educação profissionalizante. Na esteira desta racionalização indicamos que as metas de aprendizagem do projeto possivelmente fazem referência a um conhecimento necessário a certos postos do mercado de trabalho. Outro elemento que o diferencia dos demais é o fato de haver uma avaliação sistematizada do desempenho do aluno, embora os portfólios dos alunos e das turmas sirvam não apenas para a avaliação dos mesmos, mas também como parâmetros para a avaliação da funcionalidade e organicidade do projeto em si.

Podemos afirmar que o *Projeto Topas* é um mecanismo de redução dos índices de distorção idade-série e elevação dos índices de sucesso escolar, pois no referido projeto não há retenção de alunos e num período de dois anos todos os alunos estão concluindo o Ensino Fundamental, como indica meta: “Assegurar 100% de certificação aos participantes do Projeto Topas” (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 6). Assim, o Topas atende exatamente o que estabelece o *Decreto 6.094/2007 – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* em sua quarta diretriz: “combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial” (BRASIL, 2007a, p.1) e alcança uma das metas

criadas pelo Movimento Todos Pela Educação – “Todo aluno com aprendizado adequado à sua série”.

Sobre o *Projeto Apoio Pedagógico*, explorando os documentos da SME, percebemos que existe oficialmente desde 2007. A princípio era um projeto a ser proposto/solicitado pela escola para atender alunos com dificuldades de aprendizagem. Em 2012, com a *Resolução 02*, de setembro de 2011 do CME/ FLORIANÓPOLIS (Conselho Municipal de Educação), que dispõe sobre o processo de avaliação, recuperação, promoção, colegiado de classe e recursos de ato avaliativo para o Ensino Fundamental da RME, o projeto Apoio Pedagógico tornou-se um “serviço educacional de reforço pedagógico para estudantes *aprovados com restrição*⁵⁵ no contraturno regular das aulas” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.4). Desta forma, deixou de ser uma opção/ação da escola e passou a ser uma norma no âmbito da RME, tornando-se obrigatório nas escolas que registram alunos na situação de promovidos com restrição. Mesmo o documento *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007) sendo anterior à *Resolução CME 02/2011*, expressa como deve ser operacionalizado o projeto nas escolas ao indicar que

As atividades são dirigidas prioritariamente para o letramento, sendo contratado professor Pedagogo para a articulação e desenvolvimento do projeto. Os estudantes podem ser atendidos em regime de tempo integral (5 dias na semana com 7 horas diárias de atividades) ou em dias e horários específicos conforme grade de horários construída pela escola proponente. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.4)

Entendemos que o *Projeto Apoio Pedagógico*, inicialmente uma ação das escolas comprometidas com a melhoria dos níveis de aprendizagem escolar do alunado, é empregado, acima de tudo, para

⁵⁵ No documento *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007), utilizou-se o termo “aprovados com restrição”; mas, conforme *Resolução 02/2011*, o estudante que concluir o ano letivo com desempenho médio inferior a 50% (cinquenta por cento) de aprendizagem das áreas do conhecimento irá para o ano subsequente, e terá acompanhamento pedagógico diferenciado e frequência obrigatória em jornada ampliada. O boletim ou equivalente e Histórico Escolar deste estudante deverá especificar sua situação em relação à aprendizagem utilizando o termo *promovido com restrição*. A referida resolução também explicita que aos estudantes do nono ano este termo não se aplica.

subsidiar a política de progressão automática expressa na *Resolução CME nº 02/2011* (FLORIANÓPOLIS, 2011) e, como os outros, engrossa o número de atendimento em tempo integral indo ao encontro dos interesses da SME, que busca consolidar uma política de Educação Integral com jornada ampliada e trajetória escolar de sucesso (FLORIANÓPOLIS, 2013a, p. 43). Ao priorizar atividades de letramento, realiza, como caracteriza Luiz Carlos de Freitas (2012), um “estreitamento curricular”, pois estrutura o trabalho pedagógico sobre o “básico”, ou seja, o currículo mínimo⁵⁶ é a referência.

Com relação aos outros projetos que constituem o *Programa Educação Integral* (*Projeto educativo Nossa Rede Encanta*, *Projeto educativo Ambiente e Projeto educativo Ciência e Tecnologia*), os documentos aos quais tivemos acesso não indicam como se dá a operacionalização dos mesmos.

Sobre o projeto *Nossa Rede Encanta* apenas sabemos por meio do estudo de Gilberto André Borges (2003) que

O projeto *Nossa Rede Encanta* busca contemplar as discussões feitas pelo grupo de profissionais Educadores Musicais da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Este grupo se constituiu nos encontros de Formação Continuada de professores em 2001. Inserido no programa Escola Integral mantido pelo Departamento de Educação Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, o projeto visa implementar ações que viabilizem a inserção da música no contexto das escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura Municipal de Florianópolis, tendo como cidadãos beneficiários, os estudantes das Escolas Básicas Municipais, Escolas Desdobradas, Organizações Não Governamentais conveniadas à Secretaria Municipal de Educação e alunos do Programa de Educação de Jovens e Adultos. (BORGES, 2003, p. 1)

⁵⁶ Para Freitas (2012) o foco no “conhecimento básico” que designa “um corpo de habilidades básicas de vida, suficiente para atender aos interesses das corporações e limitado a algumas áreas de aprendizagem restritas (usualmente leitura, matemática e ciências)” restringe o currículo de formação da juventude e a distância de uma formação para análise crítica da realidade (FREITAS, 2012, p.389).

O Diretor da Diretoria de Educação Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Educação, Pedro Rodrigues da Silva, em entrevista ao *Jornal A notícia* – AN Capital, no ano de 2007, informou que 14 escolas⁵⁷ receberam instrumentos de percussão, sopro, teclado e violões, que seriam utilizados nas aulas curriculares de música e no *Projeto Nossa Rede Encanta*. Segundo o diretor do DEF, no *Programa de Educação Integral* a música é uma das atividades oferecidas aos alunos no horário em que não estão em sala de aula. Naquela ocasião, explicou que a proposta é que o estudante tenha a oportunidade de ficar mais tempo na escola, seja em aulas de música (em coral ou aprendendo a tocar um instrumento) ou em aulas de dança. Tal colocação expressa claramente o foco da política de Educação Integral da RME: aumentar a jornada escolar dos estudantes para custodiá-los.

Com relação ao projeto educativo *Ambiente no Relatório de Gestão (2005-2012)* (FLORIANÓPOLIS, 2013a), consta que o mesmo “envolveu projetos tais como *Projeto Educando com a Horta* (PEHE), *Projeto Escola do Mar*, *Projetos Externos/Parcerias* com o Instituto Carijós, Sala Verde, Fundação Municipal do Meio Ambiente de Florianópolis (Floram) e Companhia Melhoramentos da Capital (Comcap), *Projeto de Microbacias*, *Projeto PERV* – Parque do Rio Vermelho, Instituto Carijós” (FLORIANÓPOLIS, 2013a, p.80). No portal da PMF, especificamente no que a Gerência de Programas e Projetos define como *Programa Educação Ambiental*, aparecem outros projetos tais como Eco Festival, Eco Escolas, Projetos Ambientais Próprios das Unidades Educativas, além do *Educando com a Horta Escolar*.

Destacamos que *Sala Verde* e *Educando com a Horta Escolar* são desenvolvidos em âmbito nacional. O *Projeto Sala Verde* é coordenado pelo Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio

⁵⁷ As escolas básicas e desdobradas envolvidas no *Projeto Nossa Rede Encanta* em 2007 eram Beatriz de Souza Brito (Pantanal), Antônio Paschoal Apóstolo (Rio Vermelho), João Gonçalves Pinheiro (Rio Tavares), Maria Conceição Nunes (Rio Vermelho), Almirante Carvalho (Coqueiros), José Amaro Cordeiro (Morro das Pedras), Victor Miguel de Souza (Itacorubi), Brigadeiro Eduardo Gomes (Campeche) e Dilma Lúcia dos Santos (Armação do Pântano do Sul), Jurerê, Praia do Forte, Costa de Dentro, Adotiva Liberato Valentin (Costeira) e Costa da Lagoa.

Ambiente e o *Projeto Educando com a Horta Escolar* é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO). Os municípios ao se inscreverem recebem verbas e materiais didático-pedagógicos; na RME é desenvolvido com o auxílio da Cepagro (Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo). Aparentemente o *Projeto Ambiente* deriva de uma amálgama de projetos advindos dos mais variados segmentos, criados pela própria RME, oriundos de instituições públicas ou privadas ou de ações do governo federal, adotados pela SME e elevados à proposta de Educação Integral. Com relação ao *Projeto Ciência e Tecnologia*, sabemos que é desenvolvido nas escolas que possuem salas ambientes (Sala Informatizada e Laboratórios de Ciências); dados sobre ações desenvolvidas, horários e profissionais envolvidos não foram disponibilizados.

Ao analisarmos o mapa do *Programa Educação Integral* da RME, percebemos que a política de Educação Integral desta Rede, estruturada para a gestão da ampliação de tempo e espaços – não necessariamente na e da escola – reconfigura objetivos de projetos sociais a ponto de estas instituições tornarem-se fundamentais no desenvolvimento de uma “Educação Integral”. Também fica evidente que os projetos que compõem o *Programa* objetivam essencialmente a construção de **ambientes de convivência e socialização por meio do desenvolvimento de determinadas habilidades, competências e valores**. Nesta perspectiva, as atividades propostas, apresentadas pelo Programa como estratégias de “Implementação de uma proposta pedagógica inovadora” (FLORIANOPOLIS, 2007, p. 2), essencialmente **não estão voltadas para o aprimoramento/complementação da educação escolar**, pois se distanciam dos interesses e necessidades da classe trabalhadora: construção coletiva de uma sociedade justa e igualitária e a consequente emancipação humana. Em outras palavras, o objetivo central do *Programa Educação Integral* não é elevar o grau de escolarização, de apropriação ativa do conhecimento científico historicamente acumulado pelo alunado da escola pública. Frigotto (2010) defende que existem mecanismos para manter o saber desenvolvido na escola sob o domínio da hegemonia burguesa. Explica que dentre estes mecanismos estão a impossibilidade de acesso a níveis elevados de escolarização, o aligeiramento e a desqualificação do trabalho educativo. Sobre esta desqualificação, Frigotto indica que ocorre por meio da fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos trabalhados e pelo caminho que assume a prática escolar.

Outro elemento que o mapa do *Programa de Educação Integral* da SME revela é a intenção de tornar a escola uma gerenciadora de projetos, pois as escolas não precisam ter uma proposta de EI, basta “comprarem” os projetos oferecidos pela SME, adequarem-se aos mesmos e gerenciá-los. Isso é verificável na forma como “chegam” nas escolas. O documento *Programa Tempo Integral: Todos Podem Aprender Sempre* (Topas) (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p.6) coloca que os princípios⁵⁸ estabelecidos “deverão ser considerados em todas as etapas de discussão, implantação e implementação do Programa. Precisam ser considerados e **aclimatados** aos projetos políticos pedagógicos das Unidades Escolares que venham a **aderir** ao Projeto Topas.” Observa-se nesta orientação que é retirado das escolas o poder de discussão, de construção coletiva de princípios pedagógicos. Outro exemplo do “pacote fechado” refere-se ao fato de no *Projeto Ambiente* estarem se desenvolvendo projetos criados pelo governo federal, que vêm para o município por meio da assinatura de um termo de adesão/compromisso, em que estão definidos as matérias, as ações, a metodologia e o público-alvo.

Durante a produção do mapa sobre o Programa Educação Integral também identificamos a entrada de uma gama de profissionais, que migram de áreas distantes da educação, que passam a desenvolver uma “proposta” de Educação Integral; estes são psicólogos, assistentes sociais, engenheiros agrônomos, oficineiros, educadores sociais, bombeiros, padres, pastores. O professor “também” aparece, mas sua atuação é secundarizada, é apenas mais um, seu trabalho resume-se em desenvolver as atividades previstas nos projetos. Desta forma, o PEI desqualifica o professor.

Também observamos que o *Programa Educação Integral* está organizado para uma parcela de alunos que apresenta carência não necessariamente educacional, quando a maioria dos projetos é direcionada às crianças e adolescentes vinculados a programas de transferência de renda (Bolsa Família). A partir daí desenvolvem-se ações que objetivam custodiar e ressocializar os participantes; custodiar por meio da ampliação de jornada escolar, pelo desenvolvimento de atividades complementares que mantêm os alunos sob responsabilidade da escola e ressocializar pela ênfase em conteúdos que auxiliem na

⁵⁸ Seus princípios são: Educar para a vida; Respeito à diversidade; Valorização e construção de identidades; Desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas; Interatividade e interação; Autonomia e autoria dos sujeitos de aprendizagem e Inclusão digital. (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 6).

produção de um cidadão-padrão e/ou um tipo de trabalhador. Explica Algebaile (2009, p. 319) que programas com esta roupagem orquestram

[...] um reconhecimento dissimulado, pois operam o “truque” da transmutação de necessidades sociais amplas não atendidas em *problema de educação*, transferindo, para um plano cognitivo, afetivo, moral e comportamental, problemas estruturais cuja produção (e enfrentamento) se dá no plano político-econômico; transferindo para as crianças e suas famílias, sob forma de um déficit educacional e comportamental, uma deficiência de cobertura do Estado; transferindo para a escola, não exatamente a responsabilidade pela execução das ações necessárias à cobertura dessas necessidades, mas a responsabilidade pela execução de tarefas que apenas funcionam como um arremedo da cobertura estatal.

Desta forma podemos afirmar que a dinâmica do *Programa Educação Integral* coloca uma nova função à escola, que ocorre por duas vertentes: por meio da minimização da educação escolar pela secundarização dos conteúdos especificamente escolares e pelo alargamento do trabalho escolar. Intrinsecamente a esta nova função, imposta à escola, está ocorrendo a transmutação da educação pública em negócio (pelas parceiras público-privadas), a mistificação da concepção de Educação Integral, que se torna uma mescla de resposta social e função educativa, que não expressa resistência ao sistema socioeconômico, e o desprestígio da figura docente que parece se apagar na imensidão de agentes sociais.

Esta nova função da escola fortalece uma educação voltada para a equalização social, ao que Saviani (1994a) dá o nome de educação compensatória:

[...] a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais, o que significa, na verdade, a persistência da crença ingênua no poder redentor da

educação em relação à sociedade. Assim, se a educação se revelou incapaz de redimir a humanidade através da ação pedagógica, não se trata de reconhecer seus limites mas de **alargá-los**: atribui-se então à educação um conjunto de papéis que no **limite abarcam as diferentes modalidades de política social**. A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional. (SAVIANE, 1994a, p. 43-44).

Propondo uma síntese, a SME, sob a alegação de que para a escola exercer sua função social e política – “viabilizar aos cidadãos possibilidades efetivas de apropriação e construção do conhecimento visando o entendimento da realidade humana, dela participando ativamente e nela interferindo de forma coletiva em favor dos interesses individuais e coletivos” (FLORIANÓPOLIS, 2009a, p. 3), – estrutura um *Programa de Educação Integral* sobre uma miscelânea de projetos com conteúdos, espaços, metodologias e princípios diversos, que levam a escola a desenvolver uma educação comprometida muito mais com as múltiplas dimensões humanas do que com a dimensão cognitiva.

Na prática, isso acontece por meio de projetos que fomentam atividades socioeducativas, extracurriculares, que privilegiam conhecimentos comunitários em detrimento dos conhecimentos científicos e que conduzem o ensino de valores para **“uma nova sociabilidade⁵⁹ demandada pelo capital”**. (TURMINA; SHIROMA, 2014) Todas as ações desencadeadas por esses projetos, sua organização, conteúdos, profissionais envolvidos e instituições visam uma formação humana para o exercício da cidadania dentro do padrão hegemônico, sustentada e comprometida com a manutenção da ordem social existente.

Neste capítulo apresentamos os elementos determinantes da política de EI no Brasil, assim como as características desta política em âmbito local. Neste movimento, observamos que ela expressa determinações mais amplas. Nos próximos capítulos discutimos as chaves de análise levantadas durante o exame da documentação coligida, que consistem no impacto da política de EI na identidade do professor e no

⁵⁹ Esta nova sociabilidade, de acordo com Turmina e Shiroma (2014, p.176), baseia-se na aprendizagem de conteúdos, habilidades e valores necessários ao “preparo de um novo homem para atuar num contexto de transformação produtiva.” Assim a nova sociabilidade “cria disposições internas, molda subjetividades, ensina a ser.”

trabalho docente, na ampliação/redução das funções da escola e a entrada da iniciativa privada na educação pública por meio das PPP (Parcerias Público-Privadas).

3 VIDA E MORTE (?) DOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

A inexpressiva participação dos professores na proposição da política de Educação Integral é um dos elementos que chama atenção na análise dos documentos, tanto dos advindos da esfera federal como da municipal. Na maior parte do documento *Cadernos Cenpec nº 2 – Educação Integral* (CADERNOS CENPEC, 2006), o professor não aparece como profissional envolvido nas experiências de Educação Integral. Em seu lugar surgem outros sujeitos como o “Educador Público”, “Arte-educadores”, o “Pedagogo Comunitário”, o “Tutor”, o “Educador Comunitário”. No documento, a justificativa para o chamamento destes sujeitos baseia-se no argumento de que, como “líderes locais”, por estarem mais próximos dos interesses e necessidades do alunado e conhecerem bem a comunidade escolar, seriam capazes de estabelecer e manter ligações com pessoas e instituições que melhorariam o aprendizado. Observamos que o motivo que conduz a política de EI a incentivar a entrada desta multiplicidade de pessoas na escola não está na qualificação profissional ou experiência docente dos mesmos, mas sim no poder de articulação, na influência local, na possibilidade destas pessoas fomentarem a utilização de recursos, mesmo que escassos, da própria comunidade. Percebemos que a política de EI se estrutura na perspectiva do voluntariado. Vale lembrar que na Conferência Mundial de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), foi indicado aos países com alto índice de analfabetismo, como procedimento para melhorar a situação, a mobilização de recursos financeiros, públicos, privados e voluntariado. Silva e Silva (2012) alertam para o fato de que no voluntariado “há uma sobreposição da precarização do trabalho docente e da desprofissionalização da formação propriamente dita.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 178)

Ainda nesse documento, quando aparece alguma consideração em relação à figura do professor e seu papel, esta se vincula à ideia de que o mesmo não é comprometido: “[...] o professor, identificado não se sabe exatamente com o quê, trata a clientela da escola pública com a empáfia e o descaso com que as elites tratam as classes subalternas: estão convictas de que não lhes devem explicações.” (BRAGA, 2006, p. 72). A ideia de que o trabalho do professor de escola pública é descomprometido com a realidade social, que o professor não tem consciência de categoria, que estaria buscando absolutamente servir a si mesmo, corrobora com a sua desqualificação perante a classe trabalhadora e, mais, nega o fato de que o professor e seu trabalho estão articulados a um sistema de produção

que se estrutura e se mantém em condições específicas. Assim, o trabalho docente é permeado por limites e possibilidades.

A formação do professor também é matéria de crítica, como na afirmação de Zelmanovits (2006, p. 49): “Os professores dessas escolas possuem uma formação ainda bastante incipiente. Nesse contexto, as taxas de evasão e reprovação acabam sendo superiores às da própria média do município”. Essa autora também afirma que o professor não tem competência suficiente, portanto precisa investir em sua formação para que desenvolva um trabalho eficaz (ZELMANOVITS, 2006). Aqui fica clara a responsabilização do professor em relação ao baixo desempenho dos alunos das escolas públicas. Os alunos não aprendem, pois os professores não investem devidamente em sua capacitação, de forma que os problemas sociais que se refletem na escola são redimensionados a ponto de serem transformados em problemas consequentes da má formação docente. Evangelista (2012b, p. 5) explica que o investimento do Estado na criação de consenso em torno da ideia de que cabe à Educação e ao professor solucionar as mazelas sociais e desenvolver o país vela as determinações econômicas que originam a produção dos problemas sociais. Para a autora, a construção deste *superprofessor*, segundo formulação de Triches (2010), portador do poder de resolver os problemas sociais e econômicos, é uma

[...] estratégia perversa [que] obscurece os interesses hegemônicos em presença que, de fato, definem as políticas educacionais e conduzem o professor a várias espécies de sofrimento, posto que ele se depara cotidianamente com declarações sobre sua “alegada incompetência” e sua alardeada responsabilidade na produção de alunos fracassados e desempregados. (EVANGELISTA, 2012b, p 9)

Nesse documento encontramos uma contradição: ao mesmo tempo em que o professor não é mais tão necessário no desenvolvimento da política de EI, pois se concebe que “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança” (MATHIAS, 2006, p.12), que “todos são educadores” (ARAÚJO; KLEIN, 2006, p.124), culpa-se o professor pelo baixo desempenho dos alunos das escolas públicas e aponta-se como uma das causas deste fenômeno a formação insuficiente e de baixa qualidade do professor. Vale ressaltar que os autores dos artigos que constituem o *Caderno Cenpec*, nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006) são oriundos de

diferentes áreas; pedagogos, cientistas sociais, engenheiro de produção, filósofos, psicanalista, psicólogos, comunicadores, jornalistas e historiador. Estes, por sua vez, no ano de publicação do documento, estavam vinculados a diversas instituições; alguns eram professores de universidades públicas, outros pesquisadores do Cenpec, também havia funcionários de Fundações (Abrinq, Itaú Social, Darcy Ribeiro), empresários, presidentes de ONG e gestores de redes públicas de ensino. Algumas destas pessoas estavam vinculadas a mais de uma instituição, como era o caso de Isa Maria F. Rosa Guará, na época vice-presidente da Fundação Abrinq e Assessora de Coordenação do Cenpec, e de Antonio Sérgio Gonçalves, pesquisador do Cenpec e sócio-gerente de uma empresa de consultoria.

Pensamos que esta diversidade de profissionais e suas conexões demonstram que o planejamento e a organização da Educação brasileira, em particular da educação escolar, é um campo em disputa; e ainda que uma parcela de intelectuais, ao defender as propostas para educação oriundas do Estado, tenta obscurecer as contradições da vida social produzindo um conhecimento que naturaliza as relações sociais capitalistas, corroborando assim com o que Mészáros (2008) chama de *internalização*⁶⁰.

No *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007), o professor está mais presente e ganha novas atribuições. Nesse documento, é chamado de “ator” e deve

Socializar na instituição educativa e junto à rede os trabalhos desenvolvidos considerando os objetivos e metas alcançados; desenvolver oficinas semanais na área específica de contratação; monitorar a frequência das crianças e adolescentes nas oficinas e elaborar relatórios de monitoramento e acompanhamento. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 6).

Observa-se que não cabe ao professor dar aulas, basta desenvolver oficinas; o que está sendo requerido do professor é habilidade,

⁶⁰ Mészáros (2008) explica que a educação em sentido amplo é uma questão de *internalização* pelos homens “da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social”. A *internalização* garante “parâmetros reprodutivos gerais do sistema do capital”, não sendo necessário o uso de formas truculentas de imposição de valores. No sistema global de *internalização*, as escolas seriam uma parte importante. (MÉSZÁROS, 2008, p. 44)

criatividade e certo conhecimento. Outro elemento que chama atenção é a ênfase dada ao monitoramento da frequência dos alunos. A preocupação com adesão e permanência dos alunos nos projetos não está associada ao repasse de recursos do Fundeb, já que são consideradas para acréscimo de recursos financeiros matrículas em regime de sete horas, denominado pelo Fundo de tempo integral?

Ainda nesse excerto podemos observar que ao professor também é dada a responsabilidade de elaborar relatórios que apontem o alcance do projeto e consequentemente divulguem suas ações, tornando-se um propagandista de práticas exitosas. Desta forma, pretende-se transformar o professor em um administrador de projetos, haja vista que os que compõem o Programa Educação Integral da RME de Florianópolis são, em sua maioria, a exemplo do que ocorre em âmbito nacional, projetos advindos de outras instituições ou setores sociais. Shiroma (2006), parafraseando Clarke e Newman, alerta para o fato de que “administradores implementam ou interpretam decisões tomadas por outrem”, o que estrategicamente vem a desqualificar e consequentemente reconfigurar a forma de ser professor. Esse mesmo documento (FLORIANÓPOLIS, 2007) anuncia a existência de um “ator” externo à escola, denominado no projeto de “Coordenador de Área”, profissional a serviço da SME que deve, entre outras funções, “Supervisionar o desenvolvimento das atividades decorrentes dos projetos educativos” e “Divulgar os projetos e resultados obtidos e articulá-los com as demais áreas afins” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 5-6). Constatamos que o “Coordenador de Área” é estrategicamente apresentado como orientador, colaborador, articulador que subsidiará a escola no que for preciso para que a mesma execute os projetos do Programa Educação Integral com êxito. Juntamente a este elemento, que notadamente tem o propósito de supervisionar/controlar o trabalho docente, percebemos outro, a indicação de que cabe ao professor elaborar relatórios que privilegiem dados como: Número de oficinas/Atividades previstas/Atividades realizadas, Encaminhamentos para o próximo período, Resultados obtidos e outros⁶¹.

⁶¹ Anexo a esse documento encontra-se um modelo de relatório que o professor deve seguir, como um manual de controle do trabalho. Mesmo não sendo objeto desta pesquisa, vale ressaltar que a ideia de **supervisão/regulação do trabalho docente** aparece como uma das diretrizes no *Decreto 6.094/2007* (BRASIL, 2007) e é fortemente defendida no *Conae – Documento Final* (BRASIL, 2010c) por meio de **avaliação do trabalho docente** como um princípio fundamental para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A presença de um sujeito externo (que realiza “visitas *in loco*”, que preenche “Ficha de Monitoramento dos Projetos”) e as informações requeridas pela SME nos relatórios possibilitam inferir que os docentes têm seu trabalho aferido pelo desempenho e capacidade em manter projetos e atrair alunos. Além disso, cogitamos a possibilidade de que este mecanismo de supervisão do trabalho docente contribui com a SME-Florianópolis na produção de índices de atendimento em tempo integral no município, uma vez que na parte do documento *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007) que trata das “Orientações Gerais de Monitoramento” se coloca que os relatórios e/ou formulários têm como finalidade: mapear e monitorar o acesso e a permanência das crianças e adolescentes nos diferentes projetos, auxiliar no acompanhamento do trabalho previsto e do trabalho realizado e o número geral de atendimentos, bem como levantar dados para avaliações, planejamento, implantação e implementação de ações necessárias ao prosseguimento do programa. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 16-17)

Em nível de ordenamento legal, observa-se que o *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a) não menciona o profissional que deve trabalhar na ampliação de jornada escolar (tempo integral). Nesse documento, faz-se referência ao professor quanto à sua formação, avaliação de desempenho e carreira como se observa a seguir:

XII. Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de **profissionais da educação**; XIII. Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho; XIV. Valorizar o mérito do **trabalhador da educação**, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional; XV. Dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local; XVI. Envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola; XVII. Incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que

acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor. (BRASIL, 2007a, p.2 grifo nosso)

Como é possível observar o *Plano...* (BRASIL, 2007a) fala em profissionais/trabalhadores da educação. Considerando que estes são os professores, especialistas, funcionários/as e técnicos-administrativos, quem seriam essas figuras (Educador comunitário, tutor, educador social, oficinairos etc.) chamadas a trabalharem na escola? Eles podem ser considerados trabalhadores da educação? Esta entrada de diferentes profissionais, promovida pela política de EI, não impacta a identidade dos professores? Não seria uma contramarcha na luta por salário e condição de trabalho dignos e acesso à carreira do magistério via concurso público?

Podemos observar que os documentos municipal e nacional convergem quanto ao objetivo de monitorar e avaliar o trabalho docente. Esta intenção é evidenciada pelo fato de haver um profissional para “acompanhar” (ou seria avaliar?) o trabalho desenvolvido pelo professor e também por sua responsabilização no que tange ao desenvolvimento de projetos com sucesso, o que demonstraria seu mérito.

No documento *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009) surge com força a categoria “educadores” que inclui os “monitores”, também denominados de “voluntários” ou “oficineiros”, os “agentes educativos” e os professores. Defende-se que educador é aquele “[...] que pode ser comparado a um artista na arte de mediar aprendizagens e buscar sempre o (re)encantamento com sua profissão” (BRASIL, 2009, p. 37); este termo – educador – funciona como estratégia para a ampliação da gama de profissionais para atuarem nas escolas. Engloba desde capoeiristas a aposentados que, por solidariedade ou por falta de oportunidade de emprego, se dispõem a ensinar o que sabem às crianças e adolescentes. Este elemento reforça ainda mais a ideia de que a EI é uma política educacional estruturada no voluntariado; não tem compromisso com a valorização do professor, não se preocupa com a melhoria do ensino escolar e nível de aprendizado das crianças e adolescentes da escola pública.

Na publicação *Em Aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), o professor aparece com ênfase; contudo vale lembrar que a metade dos artigos que compõem a coletânea trata das experiências de escola pública de tempo integral na história brasileira, em especial Cieps e Centro Educacional

Carneiro Ribeiro⁶². Esse fato explica porque, juntamente ao professor, seja feita menção aos “animadores culturais” e “diferentes profissionais”⁶³ que compõem o rol de responsáveis pelo trabalho escolar nestas experiências. Nesse documento, Monteiro (2009, p. 38), ao discutir a experiência dos Cieps, assevera que a escola de tempo integral possibilita um diálogo entre tradições e práticas contemporâneas que permite que “alunos e professores se apropriem de formas renovadas de pensar e compreender o mundo, superando preconceitos e equívocos, ampliando e afirmando noções fundamentais para o exercício da cidadania.” Nessa exposição verificamos que a autora reitera a noção de que o professor precisa se renovar, se remodelar, pensar e agir de forma diferente; compreendemos que a insistência neste tipo de argumento desqualifica o professor, pois associa a sua figura à ideia de insuficiência, incapacidade e concomitantemente retira do mesmo a especialidade de seu conhecimento e sua capacidade de ensinar. Percebemos, pelo teor dos artigos, que naquelas experiências, discursivamente, o professor era alguém que necessitava de formação permanente. O professor precisava ser “capacitado”, “engajado”, “reflexivo”, livre de preconceitos de classe para trabalhar em prol da “implementação de um projeto pedagógico audacioso e inovador” (Cieps e Centro Educacional Carneiro Ribeiro) (MONTEIRO, 2009, p. 47)

Mesmo não sendo nossa intenção estabelecer comparações, achamos importante notificar a relação entre as experiências de EI do passado e a atual política de EI no que se refere ao papel do professor. A abertura da escola para outros profissionais fomentada pela atual política de Educação Integral não é algo novo, recente. Nas experiências dos anos 1950 e 1980 havia um movimento de abertura da escola a outros profissionais; o que difere são as justificativas para a sua entrada. Se antes estes “diferentes profissionais” adentravam a escola para explicitamente auxiliar na implementação de uma proposta de educação civilizatória para

⁶² São as iniciativas mais conhecidas de implementação de Educação Integral no Brasil. Aconteceram respectivamente no Rio de Janeiro, em 1983, e em Salvador, em 1950.

⁶³ Ribeiro (1986) citado por B. Silva (2008, p. 20) explica que os animadores culturais eram “egressos de grupos de teatro, de música, de poesia de movimentos criados espontaneamente ou de associações comunitárias”. A ação dos animadores culturais consistia em auxiliar na abertura das escolas para o acesso aos saberes populares. Com relação a “diferentes profissionais”, estes correspondem a médicos, odontólogos, enfermeiras, profissionais ligados à área da saúde. Afinal, as referidas experiências objetivavam a articulação entre educação, cultura e saúde.

pobres⁶⁴, hoje se alega que a escola deve receber voluntários, oficineiros, educadores, monitores, estagiários e outros, pois desta maneira ampliará seu repertório cultural, suas possibilidades educativas e concomitantemente estreitará sua relação com a comunidade, tornando-a um espaço significativo e efetivamente democrático. Pensamos que na realidade essa justificativa procura ocultar a intenção de diminuir o investimento e a responsabilidade do Estado no provimento da Educação, o que estrategicamente contempla a desqualificação da maior categoria de trabalhadores do setor público, os professores.

Os autores do documento *Conae* – Documento Final (BRASIL, 2010c) indicam que deve se garantir “profissionais qualificados para o atendimento” nas escolas de tempo integral sem detalhar quem seriam e qual sua formação. Esta generalidade reforça a ideia apresentada no documento *Educação Integral...* (BRASIL, 2009) e legitima a imprecisão presente no *Plano de Metas...* (BRASIL, 2007a). Na prática, viabiliza-se uma diversidade de interpretações que podem, por um lado, alertar para a desqualificação do professor, mas que provavelmente levarão à ideia de que quanto mais diversificado o quadro de trabalhadores da escola for, mais inclusiva e democrática esta será. A imprecisão dos documentos e a ideia de educador têm em vista seduzir o leitor/sociedade, fazer com que acredite que a referida política educacional trará benefícios à escola pública, o que seria positivo à classe trabalhadora. Pretende-se encobrir as reais intenções do Estado que, na realidade, procura mediar os interesses do capital, diminuir investimentos na educação pública e sustentar a ordem vigente.

No relatório *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira/Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (BRASIL, 2010b) vemos evidências de que, no caso dos profissionais envolvidos nas experiências de Educação Integral, as orientações dos documentos anteriores estão sendo concretizadas, pois a pesquisa mostra que os responsáveis pela execução das atividades de jornada escolar ampliada

⁶⁴ Fazemos esta afirmação, pois se observa na proposta de Anísio Teixeira a defesa de uma “formação completa da criança – via educação – [que] teria como meta a construção do adulto civilizado, pronto para encarar o progresso capaz de alavancar o País.” (COELHO, 2009, p. 89). Para Darcy Ribeiro, Bomeny (2009, p. 114) explica que “A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador...”

junto aos alunos incluem “Estagiário bolsista”, “Funcionários de ONG”, “Jovem aprendiz”, “Agente cultural”, “Voluntário” e outros. Mesmo os professores, entre concursados ou contratados, independentemente da região geográfica, aparecendo como principais responsáveis pelas atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação de jornada em âmbito nacional, nota-se que

[...] no caso da execução do projeto, os dados apontam para a presença de novos perfis profissionais em ação na escola – agentes culturais, monitores, oficineiros, educadores sociais –, que passam a atuar, juntamente com os professores e, muitas vezes, sob a coordenação desses, em projetos de jornada escolar ampliada. (BRASIL, 2010b, p.116)

Consideramos que a ação destes “novos perfis profissionais” na escola, associada a uma política que se pauta em projetos (flexíveis e temporários), opera a redução do professor. O professor não é fundamental, pois os projetos têm finalidades distantes da instrução/ensino escolar propriamente dito, consequentemente se habilita, se legitima a presença de uma miscelânea de profissionais na escola. Não sendo a escola “apenas” *locus* de transmissão e apropriação de conhecimento escolar, o professor é secundarizado, dando espaço a outros profissionais. Desta forma, ratificamos que a política de EI não é uma política de Estado, mas sim uma forma de implementar projetos que impactam a identidade do professor, as condições de trabalho docente, as funções da escola, enfim, o processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora.

O relatório também indica uma mudança no papel do professor quando revela que vem recebendo a incumbência de coordenar projetos de Educação Integral. Sinais deste redimensionamento aparecem no documento *Tendências para a educação integral* (CENPEC, 2011). Os autores⁶⁵ relatam que dentre os profissionais responsáveis pelos projetos de EI nas experiências pesquisadas, encontra-se o denominado “Coordenador Político-Pedagógico”, selecionado entre professores da rede municipal de ensino. Em experiências de Belo Horizonte (MG) e em Sorocaba (SP) também há profissionais com perfil semelhante, mas com

⁶⁵ São autores: Eloisa De Blasis, Jaqueline Moll, Maria Amábile Mansutti, Maria Angela Leal Rudge, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Maria Estela Bergamin, Raquel Souza, Vandrê Gomes da Silva e Vera Faria Ronca.

denominações distintas: respectivamente “Professor Comunitário” e “Professor Educador Comunitário”. Algumas de suas atribuições são:

Mapear e estabelecer alianças entre Escola/Família/Comunidade, por meio do desenvolvimento da sua proposta de trabalho; Acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas oficinas, sinalizando os pontos positivos e os que poderão ser melhorados; Manter registros do desenvolvimento/aprendizagem dos alunos por meio de dados estatísticos. (CENPEC, 2011, p. 42)

Observa-se pelo excerto que o professor, como coordenador de projetos, ganha status de avaliador, articulador e monitor. Avaliador, pois deve apontar os pontos frágeis do trabalho de outro profissional; articulador, pois cabe a ele fazer um levantamento dos recursos disponíveis e atrair a comunidade para dar sustentabilidade ao projeto, e monitor, pois deve controlar o rendimento dos alunos e o trabalho desenvolvido nas oficinas. O professor é levado a adotar técnicas de gerenciamento para administrar os projetos na escola, enquanto outras dimensões de seu trabalho, como o planejamento das atividades pedagógicas, a discussão de ações coletivas, o ato de lecionar, atividades que configuram o exercício da docência, são secundarizadas.

Este redimensionamento do professor e de seu trabalho visto superficialmente pode ser encarado como abertura de um novo campo de atuação; no entanto, analisamos este fenômeno como uma ampliação das funções do professor que sustenta uma política de redução de investimentos com o magistério, que precariza seu trabalho e que faz surgir concretamente um “profissional adaptável”, o que expressa a lógica do capital no plano educativo. Como esclarecem Evangelista e Triches (2008), “está em construção um profissional polivalente, com um espectro de atuação amplo, embora com formação restrita do ponto de vista teórico” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p. 1). Assim, o professor, talvez sem o saber, atua como agente importante no processo de internalização que sustenta e mantém a ordem capitalista.

No documento *Tendências para a educação integral* (CENPEC, 2011), além dos docentes, aparecem como profissionais da Educação Integral: “educadores sociais”, “agentes educativos”, “oficineiros”, “monitores”, o “professor articulador” e, com especial destaque, “professor comunitário”. Este último seria um “Misto de coordenador pedagógico, diretor e articulador das relações com a comunidade, com

atribuições que vão desde o planejamento das atividades, à gestão de tempos, espaços, profissionais e grupos de alunos, [...]” (CENPEC, 2011, p.41)

Coelho (2010) ao tratar da nova modalidade de trabalhador docente – **professor comunitário** – esclarece que este é um “empreendedor comunitário”, um “servidor da escola” que, emergindo para trabalhar como um “quase-voluntário” em programas educativos na Educação Básica, “oculta/revela precárias condições de trabalho, injustas relações trabalhistas e salariais, sinalizando no sentido da desresponsabilização do Estado para com a Educação.” Para Rosa (2013),

[...] o *Professor Comunitário* aparece como mais uma forma de ampliar as funções assistenciais da escola, restringindo-se, por consequência, sua função instrutiva, ademais demonstra ampliar um perfil gestor, administrativo e empreendedor do trabalho do professor, esvaziando o perfil pedagógico. (ROSA, 2013, p. 144)

Consta no documento que o ingresso destes “novos atores” estaria acontecendo, pois “As modalidades de educação integral praticadas pelas iniciativas governamentais instauram novas formas de gerir a escola e de organizar currículos, o que vem requerendo a inserção de novos profissionais na composição do grupo escola.” (CENPEC, 2011, p. 41). Este novo perfil profissional entra em cena na escola para “promover a integração curricular e as muitas articulações entre escolas, instituições e espaços do entorno.” O documento expressa claramente que a intenção do Estado com a política de EI é mudar a escola e a educação desenvolvida em seu âmbito; isso implica mudanças no currículo, daí emerge o incentivo, melhor, torna-se necessária a convocação de diferentes profissionais, voluntários e membros da comunidade para atuarem nas escolas. Na prática, o Estado espera que estas figuras, ao adentrarem a escola, operem uma inversão curricular que não significa ampliar a aprendizagem e melhorar o ensino escolar, mas inflar a escola com atividades e conteúdos diversos.

Shiroma (2011b), ao analisar as diretrizes curriculares para a formação de professores em documentos de organismos multilaterais como Banco Mundial, OIT, OEI e Unesco, explica que primeiramente é importante entender o enorme impacto que a reestruturação produtiva e a globalização financeira exerceram sobre o mercado e as relações de trabalho. Neste contexto de grande competitividade, concorrência,

inovação, requereu-se “profissionais de novo tipo, flexíveis, capazes de gerir imprevistos, inovadores, pró-ativos e eficientes”, gerando novas exigências para os sistemas educativos. (SHIROMA, 2011b, p. 4). A partir daí a formação de professores assumiu um lugar de destaque, pois o professor deveria incorporar “competências de gestão” para formar trabalhadores eficientes que não questionassem o *status quo*. Assim “Dedicou especial atenção às novas tarefas e ao **currículo para profissionalizar e prover o docente com competências gerenciais, formando um professor-gestor.**” **Que na realidade consiste em “produzir um professor** como alvo da gestão, e não como um gestor. Assim, o professor pode ser encarado como objeto e não como sujeito de seu desenvolvimento profissional.” (SHIROMA, 2011b, p. 15-17)

No documento *Tendências...* (CENPEC, 2011), a tônica do discurso vem fortalecer o propósito de que a escola deve abrir-se a diferentes profissionais sob a justificativa de que com suas experiências e saberes diversificados enriquecerão o conteúdo educativo da escola. Concomitantemente reforça-se o pressuposto de que a tarefa de ensinar não é unicamente do professor, devendo ser partilhada com a comunidade. Portanto, defende-se que estes “novos atores” “Podem ser estagiários, estudantes de cursos universitários ou pessoas que tenham algum conhecimento reconhecido pelos membros da comunidade (capoeiristas, músicos, artesãos, entre outros)”, não importa não serem formados, devidamente habilitados; o que importa é que “Estes novos profissionais demonstram entusiasmo no desempenho de suas atividades, apontam como positiva a grande adesão dos alunos e o prazer que o trabalho lhes proporciona, [...]” (CENPEC, 2011, p. 39-40).

Entendemos que os autores deste documento partem da ideia de que todo saber é bem vindo à escola, pois se pretende aumentar o conteúdo educativo da escola e não aperfeiçoar seu conteúdo pedagógico. Com isso se robustece a noção de que para ensinar basta ter boa vontade, não importa o perfil profissional, não é necessário ser professor. Pensamos que esta ideia também influi na questão da remuneração do trabalho docente. Como estes novos profissionais viriam trabalhar na escola por prazer, não importando a remuneração ou quanto seria, por que gastar com contratação de professores se há a disponibilidade de trabalho voluntário ou quase voluntário?

Outro elemento que suscita questionamentos relaciona-se ao conteúdo educativo da escola. O seu alargamento não efetivaria o encurtamento dos conteúdos escolares e consequentemente não resultaria no desprestígio do professor? Algebaile (2009) entende que a tendência em tratar como compatíveis o “escolar” e o “educativo”

[...] representa sérias reduções conceituais e analíticas, na medida em que implique reconhecer como constitutivo da escola apenas o que puder ser reconhecido claramente como educativo ou, em sentido mais restrito, pedagógico, deixando de fora o que não se encaixar nessas categorias. Mas pode também, inversamente, representar um alargamento indiscriminado do significado de “educativo” e de “pedagógico”, na medida em que a todo e qualquer elemento observado na investigação da escola seja atribuído um sentido educativo que, apesar de ser apenas secundário ou, muitas vezes, fortuito e remoto, é deslocado para o centro da análise, contribuindo pouco para sua explicação. (ALGEBAILLE, 2009, p. 42)

Cabe acrescentar à colocação da autora que o alargamento deste sentido educativo, além de possivelmente secundarizar o que deve ser central na escola, é um agente secundarizante da figura do professor e de sua função precípua. Quando a escola é orientada para atender os *déficits* educativos, de toda e qualquer ordem, de sua clientela, o conhecimento científico, pedagógico, tende a ganhar um lugar inferior e o professor a tornar-se um coadjuvante no âmbito escolar. Entendemos que a escola e o trabalho do professor são permeados pelas condições objetivas da vida em sociedade, razão pela qual defendemos que não se pode restringir a função formativa de ambos, ou seja, o conhecimento e o trabalho do professor não devem ser secundarizados.

Diante das semelhanças encontradas no documento municipal em relação aos documentos nacionais, podemos afirmar que o *Programa Educação Integral* da RME de Florianópolis (2007) segue as diretrizes nacionais contidas no *Decreto 6.094/2007* (BRASIL, 2007a), as orientações do caderno da *Série Mais Educação* (MEC, 2009) e, em certa medida, legitima os princípios divulgados pelo *Caderno Cenpec*, nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006), e o documento *Tendências...* (CENPEC, 2011) no que se **refere ao papel e a quem será o profissional que deve desenvolver o trabalho na EI**. Nota-se que os álibis, os objetivos e a organização indicados pelo MEC e seus parceiros para a implementação da política de Educação Integral são assumidos em âmbito local. Frente a tal evidência cabe questionarmos por que a participação do professor é secundarizada e é celebrada a entrada de sujeitos “estranhos à carreira” em política de tal complexidade como é a Educação Integral? Qual é a função do professor na política de Educação Integral?

No balanço de produção acadêmica, os trabalhos de J. Coelho (2011), L. Coelho (2003), Mota (2008), Guimarães (1992), Ferreira (2007), Branco (2009), Costa (1995) e Y. Silva (2009) apresentam considerandos sobre a atividade docente e a formação dos professores para e no trabalho em experiências de educação integral. Mota (2008) corrobora com o apresentado nos documentos analisados uma vez que em sua pesquisa, que focou a prática dos professores junto a oficinas curriculares num projeto de Escola de tempo integral, entende que “o papel do educador vai além do conhecimento sistematizado, [...] cabe ao professor a seleção de experiências que irão influir de forma frutífera e criadora, despertando para outras experiências.” (MOTA, 2008, p.134). Na mesma perspectiva, Branco (2009) em sua tese defende que

O contexto em que o professor trabalha – a escola – se tornou cada vez mais complexo e diversificado e determinou novas exigências ao desempenho desse profissional. [...] Portanto para ser professor já não basta dominar um conteúdo e as técnicas relativas ao processo de ensino, é preciso desenvolver novas competências para dar conta, além das tarefas tradicionais, das novas atribuições. (BRANCO, 2009, p. 148)

Notamos nesses argumentos que a base do trabalho docente é redimensionada, está nas experiências que o professor deve promover, nos valores e competências que deve despertar e não no conhecimento que domina e nas mudanças que pode mediar por meio deste. O professor requerido por esta política é aquele que sabe gerenciar pessoas e saberes de naturezas distintas. Destarte o trabalho docente é adequado não pelo seu teor científico e poder transformador, mas pela sua potencialidade em formar o trabalhador – padrão, cidadão – que deveria deter conhecimentos geradores de capacidade de trabalho, que se adaptasse a condições de trabalho perversas, que aceitasse passivamente ser expropriado de seus direitos e assim alimentasse o modo de produção capitalista.

Numa linha diferente, J. Coelho (2011), objetivando conhecer as políticas e proposições do Município de Belo Horizonte relacionadas ao PEI (Programa Escola Integrada) percebeu que

[...] diante das mais variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores muitas vezes se veem obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram

preparados. Sobretudo em contextos de pobreza ou no meio rural, essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que teriam por função garantir o bem estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Observa-se uma tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. (COELHO, 2011, p. 78)

Ferreira (2007), partilhando da mesma visão, indica que “[...] na realidade encontrada na escola pesquisada, a extensão da jornada é mantida sob condições precárias, o que tem gerado uma sobrecarga à escola e, por extensão, ao professor” (FERREIRA, 2007, p. 104). Estes autores alertam para o fato de que o sucateamento dos serviços públicos está transformando a escola em um posto multifuncional. A escola como “única agência pública local” fica inflada, sobrecarregada, conseqüentemente o professor ganha novas atribuições. Esta ampliação do campo de trabalho docente retira do foco o que é central e prioriza o que é secundário.

Concordamos com os autores Silva e Silva (2012) quando afirmam que a atual política de Educação Integral, ao difundir uma concepção ampliada de educação e instituição escolar, faz com que professores e escola assumam outras atribuições características das funções da família. “Desta forma, busca-se um novo conceito de profissional da educação, capaz de atender às multiocupações no seu contexto de trabalho. Este elemento chama atenção para questões como intensificação do trabalho dos professores/as ou sobrecarga de funções fixas.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 217)

Evangelista e Shiroma (2007), ao analisarem a maneira pela qual as organizações multilaterais procuram edificar o professor como protagonista e, concomitantemente, como obstáculo à reforma educacional, chamam atenção para uma contradição, pois ao mesmo tempo em que se “pretende um professor profissional”, chamam-se “novos parceiros para a tarefa de educar que se definem não pela identidade ou pertencimento a um corpo profissional, mas pelo seu interesse e dedicação declarados [...]” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 539). As autoras enfatizam que o resultado desse processo é a

desarticulação política dos professores, o que entrava a representação e reivindicações da categoria.

Ao discutir a reestruturação produtiva e as mudanças nas formas de gestão e organização do trabalho na escola que, concomitantemente, reestruturaram o trabalho docente, Oliveira (2004) afirma que

A ideia de que o que se faz na escola não é assunto de especialista, não exige um conhecimento específico, e, portanto, pode ser discutido por leigos, e as constantes campanhas em defesa da escola pública que apelam para o voluntariado contribuem para um sentimento generalizado de que o profissionalismo não é o mais importante no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2004, p. 1135)

Neste mesmo sentido Silva e Silva (2012) defendem que o partilhamento do fazer pedagógico com voluntários, oficineiros, estudantes universitários, com a comunidade, “pode ser entendido como perda de identidade do profissional da educação, já que este passa a ser obrigado a desempenhar novos papéis.” (SILVA; SILVA, 2012, p. 165). Para Evangelista e Leher (2012), este cenário é resultado das atuais políticas educacionais que fomentam o “apagamento do professor”, pois o expropriam de seus conhecimentos e funções docentes colocando-o em um lugar de coadjuvante com relação ao ensino.

A política de Educação Integral, como vem sendo proposta nacional e localmente, propicia o desprestígio do professor pela descaracterização de suas funções e pela criação de uma “subcategoria docente”, isto é, profissionais de outras áreas ou desempregados que podem elevar-se a profissionais da educação pelo simples fato de se disporem a qualquer tipo de trabalho, denominados, segundo proposição do Banco Mundial, por Shiroma e Evangelista (2013) de para-professores⁶⁶. Isto posto, tomemos Gramsci (2010), que evidencia as

⁶⁶ A expressão “para-professores” [*para-teachers*] designa os trabalhadores temporários na escola, segundo posição da *International Development Association* (IDA) do Banco Mundial (BM). Estes seriam a solução para a falta de professores habilitados em países pobres. “No Brasil, podem ser considerados para-professores aqueles admitidos sem processos públicos de seleção que se multiplicaram em função dos programas assistencialistas como o Programa ‘Mais Educação’, insuflados para manter alunos nas escolas – fora das ruas, portanto – executando atividades variadas, muitas vezes desvinculadas das propriamente pedagógicas. Estes novos sujeitos que transitam na escola – oficineiros, tutores,

implicações à escola e ao ato de educar quando o trabalho docente e o professor são reduzidos ou alienados:

[...] na escola, o nexó instrução e educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelo aluno; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexó instrução-educação é abandonado, visando a resolver a questão do ensino de acordo com os esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltarà a corporeidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico. (GRAMSCI, 2010, p. 44)

Ao analisarmos os documentos, percebemos a articulação de orientações referentes ao papel dos professores na política de Educação Integral. A ideia base neste conjunto é que a Educação Integral, por trazer à escola um rol de novos saberes e novas responsabilidades, requer consequentemente um novo elenco de profissionais e/ou um novo professor. A política de Educação Integral proposta opera paralelamente uma redução/ampliação das funções dos professores no que se refere ao trabalho escolar. Isso ocorre primeiramente a) pela desqualificação do

monitores, professores comunitários, auxiliares, assistentes – são voluntários, membros da comunidade, amigos da escola, estudantes ou terceirizados que, desprovidos de habilitação para o magistério, possibilitam uma economia de custos para o Estado na medida em que, efetivamente, trabalham com os alunos nas instituições educacionais, remediando a escassez de professores efetivos. [...] a participação de Organizações não-governamentais (ONG), parcerias de fundações e institutos de empresas privadas com escolas públicas propiciou condições para o surgimento e aceitação do ‘para-professor’ e da precarização do trabalho docente.” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2013, p.5-6)

professor, que não seria capaz de trabalhar/desenvolver as múltiplas linguagens do alunado; b) pela retirada de sua especialidade em trabalhar, junto às crianças e aos adolescentes, conhecimentos produzidos, elaborados, sistematizados e historicamente acumulados; c) pelo forte apelo à abertura da escola para novos perfis profissionais ou talentos locais e d) pela sua colocação num lugar não docente, dando-lhe outras incumbências que vão além do lecionar.

Pensamos que a política de EI pretende retirar do professor aquilo que lhe é particular, ou seja, a possibilidade de lecionar (aqui entendida como o ato de dar aulas, educar, instruir e estudar), o que efetuará um golpe mortal contra a “dimensão política específica da escola”. Coloca Frigotto (2010, p. 252) que, para que aconteça a aquisição do saber elaborado e sistematizado e a articulação deste à luta hegemônica da classe trabalhadora, é necessária competência técnica. Esta tarefa implica na presença de um professor que atuaria ao mesmo tempo como técnico e dirigente.

Neste capítulo demonstramos o empreendimento da política de EI de abrir a escola a “novos profissionais” e levar o professor a exercer outras funções, descortinamos o interesse perverso em desqualificar o professor, reduzi-lo a “mais um” e retirar-lhe sua especificidade profissional, que é o compromisso de lecionar, de trabalhar com o conhecimento sistematizado. No próximo capítulo apresentamos e discutimos como a política de EI estrategicamente amplia/reduz a função da escola pública para transformá-la em “posto avançado do Estado”⁶⁷, segundo análise de Algebaile (2009).

⁶⁷ Algebaile (2009) em sua tese trata de uma particularidade na formação da escola pública brasileira no que tange à estreita relação do acesso com redução da pobreza. A autora mostra o movimento de migração de tarefas para a escola ao longo da história, especialmente no governo Fernando Henrique Cardoso, que intensificou a utilização da escola como um tipo de posto de realização de ações assistenciais, compensatórias, em outras palavras, uma agência de prestação de serviços. A autora defende que “a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa ‘economia de presença’ em outros âmbitos da vida social.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 26).

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL OU CUSTÓDIA⁶⁸?

No presente capítulo discutimos como a política de Educação Integral estrategicamente induz a escola a assumir responsabilidades peculiares a outras políticas sociais. Procuramos mostrar que a ampliação de suas funções, ou melhor dizendo, a “virada assistencial da Escola Pública” (EVANGELISTA; LEHER, 2012), reduz e/ou secundariza o trabalho específico da escola, que seria o de possibilitar acesso e apropriação dos conhecimentos científicos, culturais, artísticos e tecnológicos aos filhos da classe trabalhadora.

A intenção de, por meio da política de Educação Integral, atribuir-se nova função à escola pública eclodiu da análise da empiria. Nos documentos encontramos um conjunto de indícios dessa intencionalidade, como podemos observar nos textos do *Caderno Cenpec*, nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006):

A educação, mais especificamente a escola, atravessa um momento de questionamentos quanto ao seu papel social. As transformações sociais e a universalização do ensino trouxeram a diversidade para a sala de aula. O ensino tradicional centrado na transmissão de conteúdos desvinculados da realidade dos alunos tem se mostrado pouco eficiente em relação às novas demandas que recaem sobre a escola. (ARAUJO; KLEIN, 2006, p. 119)

Os autores ponderam que o ensino tradicional (entendido como aquele centrado no aprendizado acrítico, na transmissão do conhecimento, pouco produtivo), promovido pela escola, não condiz com a subjetividade do alunado, nem com as demandas econômicas.

⁶⁸ Como tratado no Capítulo 2, o termo refere-se ao ato de guardar/tutelar crianças e adolescentes. Entendemos que a política de EI induz a escola a assumir uma nova função, a de custodiar uma parcela do alunado. É pertinente destacar que no *Estatuto da Criança e Adolescente* (ECA) (*Lei 8.069*, de 13 de julho de 1990), o termo relaciona-se à condição de dependência da criança ou adolescente, obrigando ao tutor a prestação de assistência material, moral e educacional. Na normativa internacional, particularmente no documento *Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça, da Infância e da Juventude*, conhecidas como *Regras de Beijing* (UNICEF, 1988) o termo custódia associa-se à medida alternativa aplicada a jovens infratores.

Reforçando a ideia de que a escola é ineficiente porque não considera a diversidade dos sujeitos e não atende suas variadas demandas (que ultrapassam os quesitos ensino/aprendizagem, mais relacionadas à proteção, lazer) sugerem a mudança e/ou ampliação das suas funções.

Cavaliere (2006, p. 94) defende a mesma perspectiva, de que a escola pública deve assumir atividades de responsabilidade de outros setores sociais, quando indica que

Na prática, a organização do tempo escolar ultrapassa as questões de ensino e aprendizagem, isto é, da instrução escolar propriamente dita, e condiciona um espectro muito mais amplo da vida das crianças e adolescentes. Os deslocamentos, a alimentação, o sono, o lazer, a convivência familiar orbitam a organização temporal da jornada escolar.

Estes excertos, ao trazerem a ideia de que a escola deve ocupar-se em atender as várias demandas dos sujeitos, deve trabalhar para além da instrução escolar, deve desenvolver uma educação casada com proteção social, nos leva a pensar na escola assistencialista. A proposta educacional é desenhada para a infância e adolescência pobre, na qual o principal objetivo reside na ação de tirar as crianças das ruas prevenindo a criminalidade; justifica-se a baixa qualidade do ensino por uma educação voltada mais para o aspecto moral do que intelectual.

No documento municipal não é diferente, como observado no *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007), em que se afirma:

Considerando as mudanças que vêm se processando na sociedade nos âmbitos político, ético, estético, cultural, econômico, dentre outros, evidenciamos a necessidade de ressignificarmos o papel social e político da escola, tanto quanto, ressignificarmos o currículo escolar na perspectiva de contemplar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p.1).

Entendemos que o apoio à ressignificação da escola e do currículo escolar vem com o intuito de adequar a escola à “nova sociedade”. Propõe-se um ensino voltado ao desenvolvimento de capacidades técnicas e convencionais, cabendo à escola pública se reorganizar para promover

experiências mais produtivas, inclusivas (conforme a lógica do capital), do que propriamente instrucionais-formativas com vistas à emancipação humana.

Na edição de *Em Aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), essa tendência evidencia-se quando se atribui à escola o papel de “agência de socialização e de difusão cultural”, “polo de dinamização cultural”, “laboratório de soluções”, “lugar de encontro”. Os excertos que seguem são exemplares:

A escola pode e deve lançar mão do que ela tem de possibilidade de prazer: o lugar de encontro. Gostar da escola é missão impossível? Não, se considerarmos que o segundo condicionante é que a escola seja um laboratório de soluções. Para isto, o horário integral deve ser para alunos e professores. Só nesta convivência longa e diária serão formuladas as condições coletivas que tornem produtivo o convívio de necessidades e culturas diversas, dos próprios alunos e de professores e alunos. Haverá tensão, haverá conflito, mas a compreensão desta função da escola permitirá que se encontrem os meios indispensáveis para a realização deste projeto. (MAURÍCIO, 2009, p. 27).

[...]

A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atende. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como polo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação. (MONTEIRO, 2009, p. 38).

[...]

A escola fundamental brasileira, especialmente aquela voltada para as classes populares, sempre foi uma escola minimalista, isto é, de poucas horas

diárias, pouco espaço e poucos profissionais. O incremento desses três aspectos pode significar o fortalecimento de suas capacidades como agência de socialização e de difusão cultural, entretanto, nenhum deles tem valor em si mesmo e só adquirem sentido educativo quando articulados em um projeto que formule os papéis que a escola brasileira pode hoje cumprir, compreendendo seus limites e contradições e as possíveis e necessárias articulações com outras instituições e processos sociais. (CAVALIERE, 2009, p.51).

Compreendemos que Maurício (2009), ao apontar a escola pública como “laboratório de soluções”, lhe impõe a tarefa de corrigir, minimizar problemas de toda ordem, robustecendo a ideia de escola como “instituição salvadora” (PARO et al, 1988, p. 16). Neste novo papel, a escola pública deveria priorizar, como destacado por Monteiro (2009), a apropriação de “saberes escolares”, tomando-os como respostas ou produtos que não requerem relação imediata com as perguntas e processos originários da sua elaboração, que homogeneizam e padronizam diversos saberes (GAMBOA, 2009, p.13). A ideia que a produção e apropriação do conhecimento envolvem um processo mais complexo de qualificação de perguntas e construção de novas respostas, tendo como horizonte a formação humana, deixa evidente porque os saberes escolares não são privilegiados na política de EI. Os conhecimentos objetivos e sobre a materialidade histórica não se fazem necessários, visto que a escola é apenas mais um espaço social de convivência e disseminação de informações. Outro elemento para o qual Maurício (2009) chama atenção refere-se ao fato de que “o horário integral deve ser para alunos e professores”. Por que e para que? Mais tempo na escola garantiria melhoria no trabalho pedagógico? A intenção não seria transformar o professor em um cuidador, visto que a escola é um espaço “de encontro” e convivência?

Neste documento, a escola pública, local privilegiado da apropriação do conhecimento, da instrução, torna-se o local da inclusão, do lazer, do encontro e do acolhimento, local que deve priorizar o desenvolvimento de atividades significativas e aprazíveis porque essencialmente deve atrair e reter crianças e adolescentes da camada popular. Assim a escola confunde-se com a praça, com a associação de moradores, com o parque, com o campinho de futebol.

Questionamos se a política de EI, ao requerer que a escola se transforme em lugar multifuncional, que organize seu trabalho a partir das

necessidades e interesses mais imediatos da população, não está sendo redimensionada para materializar o que o discurso hegemônico dominante designa como inclusão social.

Leher (2009) explica que a partir dos anos de 1990 consolidou-se no pensamento educacional a tese de que os problemas da educação eram resultantes da má gestão pedagógica e ausência de focalização das medidas educacionais. Nesse processo, os segmentos que estavam fora da escola, os repetentes, os pobres, os negros, tornaram-se público-alvo de políticas focais. Para o autor, estas políticas acabam “Ocultando o problema das condições de vida materiais da classe-que-vive-do-próprio-trabalho e é explorada, a educação dessas crianças e jovens passou a ser concebida como algo que pode ser resolvido por meio do alívio à pobreza [...]” (LEHER, 2009, p. 226-227)

Ao tratar das diversas “utilizações da escola”, Algebaile (2009, p.177) esclarece que dos anos de 1920 para cá, nos projetos de distribuição territorial de escolas, se apontava para a concepção de que

A escola não era importante apenas “por si”, ou seja, pela função especializada de ensino que desempenhava; ela se tornava tanto mais importante quanto mais era vista como orgânica a um horizonte mais amplo de propósitos e a um sistema mais amplo de instituições e ações.

Tomando o que colocam Leher (2009) e Algebaile (2009), compreendemos que a política de EI proposta pelo Estado, em sentido amplo, possibilita maior manejo social, evitando que os pobres se tornem uma ameaça; em sentido restrito, alarga a esfera de ação da escola, seu papel muda, ela se configura **mais como espaço de troca de experiências e de convivência** onde “harmonizam-se as diferenças” e menos como espaço de ensino, instrução.

No caderno *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009) a intenção de alargamento da função da escola também está presente; depreendemos tal plano quando se impõe à escola a tarefa de “protetora” e prega-se a urgência desta instituição social em atender as demandas da contemporaneidade:

Essa multiplicidade de funções que se atribui à escola hoje representa, de fato, um grande desafio – essa instituição se vê como educadora, mas também como “protetora” e isso tem provocado debates acerca não só de sua especificidade, mas

também acerca dos novos atores sociais que buscam apoiá-la no exercício dessas novas funções e dos movimentos e organizações que igualmente buscam a companhia dessa instituição escolar para constituí-la e, talvez, ressignificá-la.

Nesse duplo desafio – educação/proteção – no contexto de uma “Educação Integral em Tempo Integral”, ampliam-se as possibilidades de atendimento, cabendo à escola assumir uma abrangência que, para uns, a desfigura e, para outros, a consolida como um espaço realmente democrático. Nesse sentido, a escola pública passa a incorporar um conjunto de responsabilidades que não eram vistas como tipicamente escolares, mas que, se não estiverem garantidas, podem inviabilizar o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2009, p.19).

[...]

Face às características e aos desafios da contemporaneidade, as funções, historicamente definidas para cada uma das instituições socializadoras – entre elas a escola –, também se modificaram e exigem novas configurações, o que implica agregar novos conceitos e assumir novas posturas, mais dialógicas e articuladas, determinando novos acordos entre essas instituições. (BRASIL, 2009, p. 31)

Aqui se reapresenta a ideia de que a escola precisa ser ressignificada, que ela deve assumir novas posturas, tarefas, conceitos; alega-se que precisa primeiramente “atender” as demandas da sociedade, tornando-se um espaço verdadeiramente democrático. Nesta “nova configuração”, de acordo com o documento, a escola pública se compromete com “inovações” tais como: 1) a adoção de saberes comunitários no currículo escolar, 2) o atendimento de demandas de ordem da saúde, do esporte, da inclusão digital e da cultura, 3) o desenvolvimento de múltiplas dimensões formativas e 4) ações de proteção social. Percebemos nesse argumento a pretensão de transferir para a escola a responsabilidade de “proteção” da infância e da adolescência em risco, ainda mais evidente quando se coloca que por meio da EI auxiliaria na “[...] prevenção a situações de violação de

direitos da criança e do adolescente, e, também, para melhoria do desempenho escolar e da permanência na escola, principalmente em territórios mais vulneráveis.” (BRASIL, 2009, p. 25) Assim se defende o conceito de que a escola é uma instituição essencial na construção do “sistema articulado e integrado de atenção” (BRASIL, 2009) à infância e adolescência em contexto de vulnerabilidade e risco social. Para Paro (1988, p.17) a escola pública de tempo integral parece uma tentativa de sanar as deficiências de duas áreas de políticas sociais – a educação e a promoção social. A primeira deveria enfrentar grandes problemas educacionais como o fracasso escolar, no segundo caso seria solução para o abandono e delinquência de crianças e adolescentes. A escola, como define Rosa (2013, p.152), estaria se tornando “a grande arca salvadora no que tange à proteção de crianças, adolescentes e jovens [...]”.

No documento final da *Conae* (BRASIL, 2010c) também há referência a esta nova função quando se coloca que

[...] para se concretizar como direito humano inalienável do cidadão, em consonância com o artigo 1º da LDB, a práxis social da educação deve ocorrer em espaços e tempos pedagógicos diferentes, atendendo às diferenciadas demandas, sempre que justificada sua necessidade. Como prática social, a educação tem como *loci* privilegiados, mas não exclusivos, as instituições educativas, entendidas como espaços de garantia de direitos. Para tanto, é fundamental atentar para as **demandas da sociedade**, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais. (BRASIL, 2010c, p.29 “grifo no original”)

No trecho acima chamamos atenção para o fato de que a educação sendo um direito e as escolas espaço de garantia de direitos, contraditoriamente, estão sendo convocadas a prestar atendimentos a demandas diversificadas de uma parcela da sociedade, demandas estas ligadas à saúde, assistência, lazer, segurança, ou seja, não especificamente cognitivas e/ou pedagógicas; desta forma, a educação deixa de ser um direito e passa a ser um serviço e consequentemente a escola, um posto de atendimento – reafirme-se, de populações vulneráveis, em risco social, mais pobres entre os pobres. Desta forma, concordamos com Algebaile (2009, p. 328-329) ao afirmar que “A realização concreta ou a simulação, por meio da escola, de certas ações que, em tese, deveriam caber a outros setores do Estado, da sociedade, do capital são úteis, especialmente,

porque dissimulam as omissões do Estado na oferta ampla e na regulação dessas ações.”

A concepção de EI apresentada no documento *Tendências para a educação integral* (CENPEC, 2011), além de atribuir à escola nova função ao indicar que “uma política efetiva de educação integral não se traduz, apenas, em aumentar o tempo de escolarização, mas requer mudar a própria concepção e o tipo de formação oferecido aos futuros cidadãos” (CENPEC, 2011, p. 25), também apresenta um novo elemento para análise ao tratar a escola como mais uma instituição promotora de EI.

Nesta publicação a escola é central, mas não é a única nem a mais importante instituição na implementação de uma política de EI. Conforme o documento, a escola junto com outras instituições constituirão uma “rede” que, compartilhando intenções e aprendizados, desenvolverá uma política “produzida a muitas mãos”. O trecho a seguir evidencia esta proposição:

A noção de educação integral se renova, agregando novos paradigmas como os da cidade educadora e instiga a ação conjunta entre escolas e demais espaços e organizações socioculturais e esportivas, entre outras que operam no território. Apresentada como estratégia para a melhoria da qualidade na educação, ganha progressivamente a adesão do poder público bem como de diversos setores e organizações da sociedade civil. Observa-se que estas últimas [...] vêm apontando a perspectiva integral para a educação como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para crianças, adolescentes e jovens em situação de pobreza. (CENPEC, 2011, p.9)

Percebemos que o referido documento fortalece a ideia de que a escola, como organizada, “não é mais suficiente para o conjunto de aprendizagens que as novas gerações querem e de que precisam para enfrentar os novos desafios constitutivos da sociedade contemporânea.” (CENPEC, 2011, p.36). Os “novos desafios” impostos pela sociedade moderna consistiriam no desenvolvimento de competências e no aprendizado de valores e atitudes que favorecessem a inclusão social. As competências seriam a “comunicação oral, leitura e escrita” por serem “a bússola para os indivíduos circularem no mundo [...]”; com relação aos valores e atitudes estariam “relacionados à convivência, à participação na vida pública e ao cuidado e respeito com o meio ambiente.” (CENPEC,

2011, p. 93) Esta proposta de EI estrutura-se no desenvolvimento de competências básicas – instrução mínima para “organizar e reorganizar informações e experiências” – e em valores e atitudes vinculados à formação de um sujeito responsável, sociável, proativo – características de um bom trabalhador – o que em certa medida justifica e acarreta a mudança na concepção de educação escolar.

Também notamos uma articulação desse documento com o *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009), quando o primeiro reapresenta e defende, como eixo estruturante da política em foco, a “construção de uma grande rede responsável pela Educação Integral”. Esta “grande rede” se constituiria pela associação de “redes multi-institucionais”, “socioterritoriais”, “sociocomunitárias” e “redes de solidariedade” que, ao estabelecerem diálogo, atenderiam a atual “demanda por articulação e combinação de saberes e práticas que estão na escola, na família e nos projetos socioeducativos do território e da cidade.” (CENPEC, 2011, p.31) Cabe ressaltar que o documento não deixa claro a que correspondem estes “saberes e práticas” que devem ser articulados pela EI. Apenas lista saberes (“da família”, “da comunidade”, “da população”, “dos serviços”, “da escola”) e práticas (“socioculturais”, “culturais”, “diversificadas”), sem especificar no que concretamente consistem. Deste modo, a política de EI proposta comporta qualquer forma de educação; pode ser entendida como um misto de educação formal, informal, não-formal, oficial e complementar.

Nesta perspectiva, a política de EI conta com o apoio ao desenvolvimento de atividades socioeducativas⁶⁹ no âmbito escolar e fora dele. As atividades socioeducativas (originárias da política de assistência social e ONG, como a finalidade de assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos) seriam o seu cerne, pois, ao mesmo tempo, possibilitariam a integração entre escolas e diversas organizações sociais, abririam espaço na escola para novos profissionais e operariam a diversificação do currículo escolar. A diversificação curricular é destacada no *Caderno Cenpec*, nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006). Afirma Guará (2006, p. 23) nesse documento:

⁶⁹ Evangelista e Leher (2012, p 15) alertam que as atividades socioeducativas não viabilizam a apropriação do conhecimento; na realidade “O propósito, antes, é evitar a reprodução intrageracional da pobreza e o potencial de rebelião inerente às “classes perigosas”, como diria Fernando de Azevedo, nos anos de 1930.”

Para as escolas, o contato com os projetos socioeducativos pode significar uma aproximação do currículo ao contexto da vida e provavelmente conduzirá a uma inversão das prioridades curriculares, trazendo, para o primeiro plano das preocupações educativas, aqueles temas hoje colocados em segundo plano pelas disciplinas clássicas, frequentando-as complementarmente como eixos transversais.

Cavaliere (2006, p. 95) assinala que,

No caso brasileiro, o que poderia efetivamente colocar a ampliação do tempo escolar a serviço da emancipação seria a compreensão dessa ampliação como condição para a incorporação de uma nova lógica de organização do tempo: um tempo que propicie vivências multidimensionais, não comprimidas numa grade horária padronizada e esterilizante. Dessa forma, certos tipos de experiências e saberes que normalmente não frequentam as escolas — mas que são fundamentais tanto aos processos individuais quanto coletivos de emancipação, ou seja, saberes e práticas normalmente presentes em contextos familiares ou privados — poderiam penetrar com sucesso nas escolas. (CAVALIERE, 2006, p. 95)

Observa-se que o amparo às atividades socioeducativas está pautado na ideia de que são mais ricas e significativas do que os conteúdos trabalhados nas “disciplinas clássicas”, argumento que desconsidera que os conhecimentos de cultura geral e ciência, foco do currículo escolar oficial, são imprescindíveis para uma leitura mais abrangente do mundo social. Essa mudança curricular, no nosso ponto de vista, é uma “maneira de diluir o conteúdo da aprendizagem das camadas populares [...]” (SAVIANI, 1994a, p. 65); concordamos ser fundamental que na escola se priorize os conteúdos, pois é por meio da assimilação destes que as camadas populares “ganham condições de fazer valer os seus interesses”, se fortalecendo politicamente. (SAVIANI, 1994a, p. 66)

A centralidade da proposição da EI nos saberes tácitos, na vivência de situações múltiplas⁷⁰, fica ainda mais evidente quando Carvalho (2006, p.10) coloca que a

[...] educação integral, designa um campo de múltiplas aprendizagens para além da escolaridade, voltadas a assegurar proteção social e oportunizar o desenvolvimento de interesses e talentos múltiplos que crianças e jovens aportam. Designa igualmente finalidades, como a convivência, sociabilidade e participação na vida pública comunitária, entendendo este campo como privilegiado para tratar, de forma intencional, valores éticos, estéticos e políticos.

Podemos depreender que os conteúdos escolares tradicionais, que englobam conhecimento científico e cultura geral, são secundarizados; prima-se por conteúdos diversificados que evidenciam a aprendizagem de valores e habilidades. Para Frigotto (2010, p. 202) a negação à classe trabalhadora de acesso aos níveis mais elevados de saber “[...] constitui-se numa das formas de mantê-la marginalizada das decisões que balizam o destino da sociedade.”

Sob este ponto de vista, nos documentos o que comumente é tratado como “diversificação curricular”, denominamos de “inversão curricular”, uma vez que o que se processa é a minimização do currículo escolar pela priorização de conteúdos alternativos, comunitários e transversais. Ou seja, a inversão curricular predispõe a escola a organizar seu trabalho sobre conhecimentos não sistematizados, experimentais, o que tendencialmente vem a sonegar os conteúdos específicos do processo de escolarização. Entendemos que a inversão curricular realiza a

⁷⁰ Nos documentos analisados e, principalmente, no *Programa Educação Integral* (FLORIANÓPOLIS, 2007) e *Caderno Cenpec* (CADERNOS CENPEC, 2006) enfatiza-se o desenvolvimento do trabalho escolar baseado nas múltiplas dimensões. Cesar Coll - um dos principais coordenadores da reforma educacional espanhola e consultor do MEC na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1997) no Brasil - ao estudar as dimensões do saber, do ensino e da aprendizagem defende que “[...] a educação escolar ideal não é a que transmite os saberes constituídos e legitimados socialmente, mas, sim, aquela que garante algumas condições ideais para que os alunos desenvolvam as suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem.” (COLL, 1998, p. 11).

desestabilização da escola porque retira de seu foco o saber sistematizado e valoriza ao extremo a ideia de trabalhar com competências e valores.

Na RME de Florianópolis, a proposta com relação ao currículo para a EI não é diferente; no documento do *Programa* é perceptível a intenção de inversão curricular:

Se por um lado conseguimos universalizar o Ensino Fundamental, em nossa contemporaneidade, temos grandes desafios a enfrentar na direção de assegurar que a permanência com sucesso de efetive. Esse sucesso pressupõe o oferecimento de um ensino de qualidade social. E nessa tarefa, reconhecer a criança e o adolescente como categorias e sujeitos em torno dos quais o currículo precisa ser redesenhado, é algo urgente e inadiável. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 1).

Segundo o excerto podemos deduzir que a inversão curricular expressa uma resignificação do “ensino de qualidade social” quando se preocupa em “redesenhar um currículo” para uma parcela específica de sujeitos (os vulneráveis, os fracassados...) inseridos na escola pública. Acreditamos que o ensino de qualidade social, na política de EI, é uma ferramenta que auxilia na manipulação da pobreza, não significa compromisso com a classe trabalhadora.

Na publicação *Tendências para Educação Integral* (CENPEC, 2011) também encontramos a defesa da inversão curricular, como se observa nos excertos:

[...] está claro o desafio de aproximar os tempos, os turnos, a metodologia de trabalho (que no tempo ampliado demonstra-se mais “prazerosa” para os estudantes) e de fazer interagir o que parecem ser “dois currículos”, no dizer de professores e professoras. O que está explicitamente posto não só para as secretarias de Educação, mas também para as organizações sociais, pelo forte apelo que as atividades por elas desenvolvidas têm entre os meninos e as meninas, é a necessidade da construção coletiva do debate acerca das relações entre o “núcleo comum”, formado pelas disciplinas ditas obrigatórias, e a “parte diversificada” do currículo escolar. Esta última vem entrando na

escola como “extra”, “complementar” e está atraindo os estudantes, podendo vir a colaborar para o reencantamento do projeto educativo como um todo. (CENPEC, 2011, p. 15-16)

[...]

Como pode haver aprendizagem com um currículo apartado da vida que pulsa ao redor da escola?

A escola só estará compreendendo o aluno com o qual lida e o espaço em que ele vive, se intensificar a sua prática na vida do território, nele se enraizando. Cabe a ela representar a cultura local, valorizá-la, disseminá-la propiciando o intercâmbio entre ela e o que é disposto no mundo, para melhorar a vida do sujeito e de sua comunidade. A educação integral acolhe e coloca em contato diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas. A contemporaneidade requer culturas que se misturem e se influenciem mutuamente, que convivam e se modifiquem num processo contínuo. Esse diálogo de saberes pode acontecer quando se abrem as portas da escola às diferentes manifestações da cultura popular: músicas, danças locais, festas populares, brincadeiras, jogos... (CENPEC, 2011, p.54)

Entendemos que o propósito de articular as “disciplinas obrigatórias” e a “parte diversificada”, representada aqui pela “cultura local”, saberes territoriais, realiza o estreitamento do papel instrucional, formativo da escola. Compreendemos que essa mescla de saberes, valores, atividades, que “reencantariam” o âmbito escolar, objetivamente não enriquece o currículo oficial; pelo contrário, tende a hipertrofiar o currículo, fazer da escola um espaço educativo e não de escolarização.

No documento *Em Aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), Guará (2009) corrobora com a proposta de inversão curricular ao explicar que

A ideia da articulação de saberes que vão além da escola aposta na potencialidade educativa dos espaços e territórios de circulação de crianças e adolescentes, que processam uma matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares.

Ampliar o olhar sobre as possibilidades de educação para além da escola não diminui nem restringe a importância e o papel dela; apenas aponta que as demandas de educação e proteção poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação. (GUARÁ, 2009, p. 66).

O exposto no presente excerto possibilita-nos afirmar que a política de EI proposta é uma soma de tudo que está disponível. Saberes escolares, saberes não escolares, unidades educativas, espaços comunitários, educação formal e educação não formal; tudo serve nessa proposta, pois a finalidade é realizar uma “matriz convivencial e de aprendizagem pouco reconhecida pelos programas escolares.”

A autora defende a perspectiva apresentada nos documentos anteriores e a justifica pela afirmação da ideia de que a articulação de diversos saberes possibilita uma maior e melhor cobertura por parte da escola das demandas de educação e proteção social. Nossa perspectiva contraria essa análise; partimos do princípio de que a escola não tem a obrigação de cobrir as demandas de proteção social. Entendemos educação como um amplo processo de produção do saber que abarca “todas as atividades que podem se tornar uma necessidade interna para o homem, desde as funções humanas mais naturais até as mais sofisticadas funções intelectuais” (MÉSZÁROS, 2006, p.172), o que é incompatível com as funções da escola; depois entendemos que o aproveitamento da escola para propósitos não limitados ao campo educacional escolar (como as funções de cuidado, proteção, custódia) a desestabiliza e consequentemente a desqualifica como instituição de educação formal.

Ainda no documento *Em Aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), encontramos Brandão (2009, p. 105)⁷¹, que contrariando Guará, afirma:

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. Essa legitimidade não me

⁷¹ Verifica-se que o artigo de Zaia Brandão (PUC-RJ) *Escola de tempo integral e cidadania escolar* está na contramão do documento.

parece ser mera imposição das elites – como uma determinada visão da sociologia do currículo defende –, mas um desejo legítimo da população marginalizada pela má escola de ter acesso aos instrumentos culturais e sociais que lhes garantam a cidadania escolar. Uma política comprometida com o direito à educação deveria, inclusive, indicar que os efeitos dela na superação das desigualdades sociais dependem de outras políticas sociais no plano da saúde, habitação, trabalho, segurança, etc. Afasto-me, assim, da ideia da política de prioridade à educação como a solução de todos os problemas sociais, assim como dos projetos que pensam a escola em tempo integral como um novo canal para o proselitismo educativo, sob os mais diversos rótulos.

Podemos sustentar que a proposta de ressignificação do currículo escolar, ou melhor dizendo, inversão curricular, difundida por meio da política de EI, vem efetivando-se quando observados os resultados da pesquisa *Educação integral /educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira / Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil* (BRASIL, 2010b). Os pesquisadores concluíram que há grande diversidade de atividades desenvolvidas no âmbito das experiências de jornada escolar ampliada e que dentre elas destaca-se o esporte, que apareceu em 65% delas. Os pesquisadores esclarecem que

[...] dentre as várias atividades desenvolvidas nas experiências de ampliação da jornada escolar, há um grupo que poderia ser caracterizado como de atividades mais estritamente – ou tradicionalmente – “escolares”, ou seja, voltadas para uma complementação do trabalho realizado nas aulas regulares, seja na forma de aulas de reforço, de acompanhamento às “tarefas de casa”, de oficinas centradas em temas já abordados no currículo regular. Há, também, um outro conjunto de atividades que se voltam para uma formação cultural, artística, social, de caráter mais geral, envolvendo dimensões como esportes, música, dança, teatro, artesanato, artes.

[...] o segundo conjunto de atividades referido sugere uma ampliação do espectro de atuação da

escola, assumindo-se novas dimensões de formação na perspectiva de uma educação integral que contemple não apenas os saberes escolares clássicos, mas também diferentes manifestações artísticas, culturais, esportivas, intelectuais, ligadas à comunidade ou capazes de enriquecê-la. (BRASIL, 2010b, p.114).

Essa ampliação do “espectro de atuação da escola”, que deve se dar pelo acolhimento de “novas dimensões de formação”, é reapresentada no documento *Tendências para educação integral* (CENPEC, 2011), quando aparece a noção de que “Educação Integral não é reforço escolar” e, sim, desenvolvimento de múltiplas dimensões. Advoga-se que

Muitas escolas e sistemas de ensino estão implementando programas complementares de recuperação da aprendizagem, ou correção de fluxo, estudos dirigidos para alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses programas são necessários, mas não refletem uma educação integral destinada a todos os alunos independentemente de suas deficiências de aprendizagem ou de renda (como ocorre no caso do privilégio a alunos cujas famílias são beneficiárias do programa Bolsa Família). Não refletem tampouco o sentido abrangente da educação integral que age sobre as múltiplas dimensões da formação humana. (CENPEC, 2011, p.25)

Diante dos elementos expostos, podemos afirmar que a política de Educação Integral paralelamente dilata e inverte o currículo escolar, pois transforma o essencial em suplementar e vice-versa. Podemos estar assistindo ao esvaziamento da escola em relação ao conteúdo científico, esvaziamento este que a afasta da formação intelectual da classe trabalhadora, conquanto a responsabilize por bons resultados no sistema de avaliação em larga escala.

Outro elemento encontrado no documento *Tendências...* (CENPEC, 2011) que indica a intenção de inversão curricular é o apelo à “superção do paralelismo turno e contraturno”; defende-se que as atividades desenvolvidas na EI devem “desnaturalizar a ideia de escola de turno” por meio do “alinhamento curricular geral”.

Estamos expandindo o tempo escolar e as oportunidades de aprendizagem pela via da configuração turno e contraturno. Novamente cabe destacar que um turno complementar é importante para enriquecer a aprendizagem; no entanto, a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Torna-se fundamental a integração do currículo costumeiramente fragmentado entre regular e expandido. A denominação e a prática do turno e contraturno ainda espelham essa fragmentação. Nesse sentido, é preciso manter em perspectiva a intencionalidade pedagógica, para que o conjunto das atividades desenvolvidas dialogue com o currículo escolar e corresponda à formação integral pretendida. Assim, deve-se ter em vista o que se ensina /o que se aprende no tempo expandido e como gerir pedagogicamente esse tempo. (CENPEC, 2011, p. 25)

Desta forma, as atividades entendidas como “complementares”, “extras”, devem ser acopladas ao currículo escolar, pois podem “colaborar para o reencantamento do projeto educativo” (CENPEC, 2011). A intenção de alinhar as atividades desenvolvidas no turno e contraturno associada à de retirar do rol de atividades da jornada ampliada o reforço escolar não seria mais um mecanismo de redução do trabalho pedagógico-instrucional de responsabilidade específica da escola?

Também chama atenção a priorização de atendimento na educação integral a crianças e adolescentes em situação de risco e a consequente elevação da escola pública a espaço de proteção social, conforme observa-se nas diretrizes do documento da Conae (BRASIL, 2010c, p.146 -147):

a) Garantir políticas públicas de inclusão e permanência em escolas, de crianças e adolescentes que se encontram em regime de liberdade assistida ou em cumprimento de medidas socioeducativas, assegurando o cumprimento dos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) [...] e f) Garantir e ampliar a educação integral, integrada, básica, profissional, técnica e gratuita aos/as adolescentes que cumprem medidas socioeducativas em regime fechado.

A política de EI não é para todos. Dos dados revelados no relatório *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral:...* (BRASIL, 2010b) pelos pesquisadores, conclui-se que o alcance das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil, em termos de número de alunos atendidos, é restrito. Os pesquisadores indicam que aumentar esse número é um desafio, dado que,

Conforme se constatou, mesmo nos municípios em que há experiências, ampliar o número de alunos envolvidos ainda é uma necessidade – observando-se, mais uma vez, grandes desigualdades regionais também em relação a esse aspecto. Além disso, há uma tendência de priorizar o atendimento em jornada escolar ampliada aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental – observada nos resultados nacionais, mas fortemente influenciada pelas regiões Sudeste e Nordeste. (BRASIL, 2010b, p.110).

O fato de as experiências não atenderem a todos os alunos não estaria associado à orientação contida no *Plano Nacional de Educação* (PNE) (BRASIL, 2001), que vincula a ampliação de jornada escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”?

O documento *Tendências para educação integral* (CENPEC, 2011, p.9), ao conceber a EI como estratégia para a garantia de direitos, proteção e inclusão social para a infância e juventude em situação de pobreza⁷², justifica a orientação da política a essa parcela da população.

⁷² Joana D’arc Vaz (2013), na dissertação *Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído*, ao analisar o conceito de pobreza presente na documentação nacional e internacional, afirma que as diversas definições encontradas, definições essas ideológicas, “obscurecem as causas históricas e econômicas da pobreza.” (VAZ, 2013, p. 97) Daí a autora explica que a “Educação é chamada a solucionar um problema cuja causa não é encontrável em si, mas no modo como a sociedade capitalista se organiza e estabelece suas relações sociais – no interior das relações entre capital e trabalho –, de modo que cumpre um papel de conformadora de sujeitos frente às desigualdades sociais. Essa forma de considerar a educação produz uma racionalização, pela qual as causas dos problemas socioeconômicos são deslocadas de seu terreno de

No documento, define-se este direcionamento como “discriminação positiva” e coloca-se que

Em se tratando de uma agenda em construção, com perspectivas reais de universalização, é louvável e necessário que se comece por aqueles historicamente excluídos ou com acesso restrito aos bens culturais e materiais da sociedade em virtude de suas condições concretas de existência, desde que tal pressuposto se consolide como ação afirmativa e como discriminação positiva em seu processo de inserção societária. O reverso dessa perspectiva teria implicações nefastas para os sujeitos, já marcados pelos contextos adversos dos quais são oriundos. Trata-se de construir e perseguir a educação integral como política formativa que busca trabalhar pedagógica, curricular e epistemologicamente, de modo pleno, e não compensatório. (CENPEC, 2011, p.15)

Compreendemos que o conceito de “discriminação positiva” surge para atenuar as críticas que recaem sobre o caráter assistencial assumido pela política de EI, bem como vem justificar o seu direcionamento. Concomitantemente reafirma-se a ideia da EI como resposta social.

No documento *Caderno Cenpec*, nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006), Guará (2006, p. 20) assevera esta intenção ao afirmar que: “[...] a educação integral precisa ser conjugada com a proteção social, o que supõe pensar em políticas concertadas que considerem, além da educação, outras demandas dos sujeitos, sendo, a mais básica, a de uma sobrevivência digna e segura.” A autora complementa:

[...] educação integral se assenta na concepção de proteção integral definida legalmente, que reconhece a situação peculiar de desenvolvimento da criança e exige uma forma específica de proteção, traduzida em direitos tanto individuais quanto coletivos, que possam assegurar seu pleno desenvolvimento. (GUARÁ, 2006, p.20).

Há uma defesa de que a educação pública deve assumir/atender a demandas antes familiares, como sugere a afirmação: “Há igualmente uma percepção de que as mudanças na família e na vida cotidiana exigem que a educação se amplie para atender a demandas anteriormente respondidas no âmbito doméstico ou comunitário.” (GUARÁ, 2006, p.18).

O documento *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009) corrobora com a proposta de priorização de atendimento a crianças e adolescentes de “camadas sociais mais necessitadas” quando alega que

É importante assumir que a situação de vulnerabilidade e risco social, embora não seja determinante, pode contribuir para o baixo rendimento escolar, para a defasagem idade/série e, em última instância, para a reprovação e a evasão escolares. Há estudos que permitem identificar forte correlação entre situação de pobreza, distorção idade/série e dificuldades para a permanência na escola, violência e risco social, o que acaba contribuindo para a perpetuação de ciclos intergeracionais de pobreza (Henriques, 2001). Não se trata aqui de criminalizar ou patologizar a pobreza, mas de construir soluções políticas e pedagógicas criativas e consequentes para o combate às desigualdades sociais e para a promoção da inclusão educacional. (BRASIL, 2009, p.13-14).

A nosso ver a política de EI chama a escola pública a solucionar problemas que não se resolvem na esfera educacional. A escola pública não é terreno de produção e menos de solução de problemas de natureza econômica, seara na qual são produzidos e devem ser resolvidos. As relações capital-trabalho que produzem projetos, como o da Educação Integral, produzem-nos para velarem as condições concretas de existência. É um argumento fácil de esgrimir e de se difundir socialmente, gerando consenso. Contudo, as dificuldades da escola pública expressam problemas de naturezas diferentes. Um primeiro refere-se à, não rara, precariedade da infraestrutura escolar; um segundo diz respeito ao quadro do magistério em que carreira e salários precisam ser disputados com os governos por meio de greves e paralisações – entre outras estratégias – ano a ano; um terceiro tem a ver com condições de trabalho, cada vez

mais degradadas e geradoras de adoecimento; um quarto tem relação com o advento de novas funções para docentes, intensificando-se enormemente seu trabalho. Assim atribuir à escola e professores responsabilidades que derivam da situação de pobreza e vulnerabilidade social em que está parte das crianças e adolescentes filhos da classe trabalhadora é uma forma de desviar a atenção das determinações socioeconômicas desumanas que conduzem a população a tal situação. Com toda certeza, não serão ações focais no campo educacional que solucionarão este quadro. Estas medidas são paliativas, servem para a contenção da pobreza e minimização do crescente índice de marginalização e violência social.

A lógica apresentada por este conjunto de documentos é a de uma política de EI que se estrutura no binômio educação/proteção, mas não escolarização propriamente. Salta aos olhos a atribuição de uma nova função à educação escolar pública quando esta ganha *status* de espaço de proteção social que deve, além de educar (seja lá o que isso for), cuidar das crianças e adolescentes que estão sob sua responsabilidade e protegê-las, sobretudo aqueles originários das camadas populares, por encontrarem-se em situação de risco social, evidenciando-se o cunho assistencial que se propõe como trabalho para a escola pública. A educação escolar seria um mecanismo que minimizaria a criminalidade, asseguraria sobrevivência; a escola por sua vez, como *locus* desta educação, deveria custodiar as crianças, fornecendo-lhes recursos básicos como alimento, saúde, lazer e segurança.

Essas afirmações possibilitam, em certa medida, entender porque não há um conceito claro de Educação Integral nos documentos. Afirmamos que a preocupação não reside no tipo de formação a ser promovida, mas, sim, em operacionalizar uma escola pública de tempo integral para a contenção da pobreza.

Rosa (2013), ao analisar a função da escola e papel do professor no *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007b), chama a atenção para a função que a Educação vem assumindo por meio de políticas como a de educação integral.

A Educação tem assumido, progressivamente, um papel importante como estratégia política para a redução da pobreza, derivando para a assistência social e recuperando a ideia “salvacionista” e “redentora”: por seu intermédio o pobre poderá sair da situação de pobreza, poderá aumentar a sua produtividade, terá maiores oportunidades,

rompendo com o círculo intrageracional da pobreza. [...] a questão social reduzida à questão da pobreza pode ser “resolvida” no assistencialismo, no cuidado aos filhos dos trabalhadores através de uma proposta de ampliação dos espaços escolares para além dos muros escolares, para além da responsabilidade do Estado, contando com o apoio da “sociedade civil”. (ROSA, 2013, p. 120-121).

Alguns trabalhos encontrados no balanço de literatura (ACORSI, 2009; CAVALIERE, 1996, 2002; CAMARGO, 2003; CIMA, 2010) apontam para a associação da EI com demandas sociais e, com base nesta relação, apresentam o papel e as funções da escola. Cavaliere (1996), pensando em novas funções que a escola deve incorporar, define como educação integral a experiência escolar que equilibra o bem-estar físico e o desenvolvimento social e cultural. A autora defende que a escola deve abrir-se à família e à comunidade tornando-se um tipo de “escola-casa”, “escola-clubes”. A pesquisa de Cima (2010) vai na mesma esteira ao afirmar que atendendo em tempo integral a escola realiza funções que vão além das pedagógicas, sendo necessário um novo olhar para as crianças que permanecem o dia todo na escola. O atendimento em tempo integral possibilitaria aos pais a tranquilidade para trabalharem enquanto seus filhos estão na escola. Acorsi (2009) acrescenta que

[...] ao reciclar conhecidas estratégias como o investimento na escolarização precoce, a aliança escola-família, e a combinação de educação, cuidado e proteção, a instituição escolar ganha força no contexto social. Da mesma forma, aparece como uma possibilidade de salvação frente aos problemas que se multiplicam cotidianamente e também reforça seu papel na formação de sujeitos de um determinado tempo. (ACORSI, 2009, p. 91-92)

Estas pesquisas, ao defenderem que a escola pública deve empregar um “olhar sensível” às várias necessidades das crianças e adolescentes e desempenhar uma ação compensatória – embora seja formalmente negada –, corroboram com a racionalização de que a escola pode e deve ampliar suas funções. Não consideram o fato de que a ampliação das funções da escola, diante do lugar peculiar que tem na vida

social, operacionaliza uma expansão escolar⁷³ conforme conceitua Algebaile (2009, p. 26).

Retomando o documento *Caderno Cenpec*, nº 2, *Educação Integral* (CADERNOS CENPEC, 2006), outro indício demonstra a intenção de dar à escola pública uma nova função: é o argumento de que o currículo escolar, o conteúdo pedagógico específico da escola, não é mais interessante às crianças e adolescentes. Defende Mathias (2006, p.12): “A transmissão de informações e conhecimento acumulados pela história da humanidade não é suficiente para preparar o indivíduo para os desafios pessoais e profissionais que a contemporaneidade e o futuro nos impõem.” Com base neste argumento, advoga que a escola precisa desenvolver atividades mais “atraentes”, “diversificadas”, “socioeducativas”. Desta forma, a escola deveria aproximar-se das instituições não-formais⁷⁴ e apropriar-se das experiências produzidas no interior das mesmas para assim poder construir um currículo apropriado ao “contexto da vida”.

A definição de atividades/ações socioeducativas apresentada por Gouveia (2006, p. 84), neste documento, é assim exposta:

As ações socioeducativas toma[m] a ética, a estética e a política como fonte de orientação para seus projetos de criação de situações de aprendizagem. Assim, a convivência, os sentimentos e os interesses humanos, portanto coletivos, são o cenário e o roteiro dessa diversidade de práticas [...] As ações

⁷³ Algebaile (2009), ao abordar o fenômeno da expansão escolar como mecanismo de modificação da escola, afirma que aquilo que não é percebido ou é tratado como “desvio da escola” na realidade “Trata-se de um eixo de expansão que decorre das múltiplas e persistentes tentativas de utilização, concreta ou simbólica, da escola; utilizações que repercutem em sua constituição, tornando-a, sob certos aspectos, mais *robusta*, ainda que isso represente sua fragilização em aspectos que deveriam ser essenciais.” (ALGEBAILLE, 2009, p. 147-148)

⁷⁴ Entende-se como instituições não-formais as ONG, Centros de Educação Complementar (CEC), instituições filantrópicas e confessionais e outras instituições sociais e comunitárias que se apresentam como espaços alternativos de educação. Como esclarece Felício (2011, p. 166 “grifo nosso”), “As instituições não-formais, atualmente, apresentam um leque bem amplo de objetivos e trabalhos desenvolvidos, algo que se tornaria difícil sua nomeação. Entre eles, encontra-se grande número de instituições que atendem crianças e adolescentes no contraturno escolar oferecendo um leque de atividades voltadas para o **desenvolvimento socioeducativo-cultural desses sujeitos**.”

socioeducativas realizadas em todo o país [são] exemplos, [de] fortalecimento da sociabilidade, da convivência, do repertório cultural e informacional, da prática esportiva, do acesso e uso da tecnologia, da participação na vida pública e cívica das comunidades em que vivem etc.

Nota-se, novamente, a defesa de aprendizagens diversificadas que desloca a ação da escola relacionada ao conhecimento científico para um eixo secundário e dá centralidade a conhecimentos espontâneos, intuitivos, que poderiam levar crianças e jovens das camadas populares a solucionar seus próprios conflitos sociais. Nesta mesma abordagem, Carvalho (2006, p. 10) acrescenta que as atividades socioeducativas abrangem um leque de oportunidades de aprendizagens que indicam uma inovação importante, pois sem ser repetição do espaço escolar, respondem a aprendizagens que o grupo infanto-juvenil precisa e deseja.

Verificamos nessas afirmações que a escola pode ser um espaço para qualquer atividade sob a alegação de que “São possibilidades de inovação temática e metodológica que, aliadas às mudanças político-estratégicas, podem ajudar a superar os velhos problemas da educação escolar e do sistema de ensino.” (GUARÁ, 2006, p. 24).

Neste cenário, as atividades socioeducativas entram com força, concebidas como possibilidade de desenvolvimento comunitário, aprendizagem de habilidades e técnicas, espaço de socialização, para crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; finalmente, atenderiam, ainda que de maneira superficial, as necessidades mais emergentes dessa população.

Vale ressaltar que “As ações socioeducativas têm sido proclamadas como uma das principais ações da Política Nacional de Assistência Social para a concretização da proteção social, em especial da proteção social básica.” (LIMA; CARLOTO, 2009, p. 127) As autoras ainda esclarecem que

Embora as ações socioeducativas estejam bastante difundidas no âmbito das políticas sociais como uma ferramenta de promoção da inclusão social e possuam, no âmbito da política de assistência social, uma descrição metodológica sistematizada em documento do Ministério do Desenvolvimento Social, não se verifica clareza de concepção teórica. Por ações socioeducativas são descritos um conjunto de atividades: grupos socioeducativos,

campanhas socioeducativas, grupos de convivência familiar, grupos de desenvolvimento familiar, e grupos de desenvolvimento local das comunidades cada um enfatizando uma atividade. O desenvolvimento de um ou de outro se fará conforme a vulnerabilidade das famílias ou necessidades locais. (LIMA; CARLOTO, 2009, p. 128)

Considerando as informações das autoras, podemos inferir que conceitos e ações específicas do campo do Serviço Social (vulnerabilidade, assistência) estão sendo transferidos para o campo da Educação Escolar. Outro elemento evidente é que o termo socioeducativo pode tomar qualquer forma, conforme o contexto no qual está inserido, ajustando-se à política de EI, pois esta não procura ampliar o conceito de formação humana, mas, sim, inserir na escola funções assistencialistas ampliando o papel da educação escolar.

Algebaile (2009) analisa os programas educacionais do final da década de 1970 e entende as atividades socioeducativas como característica do modelo de “educação para os carentes”, pois não passam de “treinamento de ofícios”. À compreensão da autora, podemos agregar, considerando o atual contexto político educacional no qual é gestada a política de EI, que as atividades socioeducativas operam um esgarçamento das funções da escola.

Um dos elementos que denota a ampliação das tarefas da escola no documento da PMF é o fato de diretrizes do programa indicarem a necessidade de “Redesenho do currículo escolar” e “Implementação de uma proposta pedagógica inovadora” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 2). Tendo como base tais diretrizes, opera-se a abertura da escola pública para o desenvolvimento de atividades “visando oportunizar a iniciação ao lazer e a participação em atividades lúdicas e esportivas, fortalecendo a formação e o exercício da cidadania”, “voltadas à educação para a sustentabilidade” e objetivam “ressignificar e fortalecer valores como o respeito, a cooperação e a disciplina” (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 3).

Vê-se aqui a “preocupação” com o atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, evidente no fato de haver um projeto que desenvolve atividades no contraturno, específico para este público, denominado *Educação Complementar CEC’S E ONG’S* que “visa oferecer atividades em contraturno para crianças e adolescentes”. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 4).

Encontramos a vinculação das atividades socioeducativas ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, ou melhor dizendo pobres. Fortalece-se a tese de que a política de EI não se preocupa com o aprimoramento da formação humana, direcionada ao alunado da escola pública; ela vem para reduzir a escola a uma agência de serviços educativos que atenuariam, compensariam as carências da classe trabalhadora. Nesta ótica, a EI é uma política de educação não escolarizada sob responsabilidade da escola.

No *Decreto 6.094/2007, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007a), verificamos a intenção de atribuir nova função à escola pública quando as diretrizes orientam sua abertura para outros fins. Dentre as vinte e oito diretrizes, duas afirmam que a escola deve transformar-se, integrando-se a programas de outras políticas sociais e tornando-se um espaço literalmente comunitário:

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola [e] XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar (BRASIL, 2007a, p. 2).

No *Conae – Documento Final* (BRASIL, 2010c), encontramos evidências da nova função dada à escola pública. Associa-se a educação escolar de tempo integral à ideia de superação de desigualdades e resolução de problemas sociais. Entre as bases para a “democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar”, assevera-se que a escola de tempo integral é necessária, pois “Numa sociedade onde os índices de pobreza, exclusão social e violência atingem patamares insustentáveis, como no contexto atual brasileiro, este tema torna-se ainda mais relevante.” (BRASIL, 2010c, p.73). Compreendemos que o princípio norteador da política de EI é a garantia de atendimento às necessidades básicas dos sujeitos em situação de risco; desta forma estamos diante de uma política de assistência, não de Educação Escolar.

O propósito de transformar a escola pública em espaço assistencial fica realçado quando, por intermédio da política de educação integral, é designada a desenvolver ações voltadas especialmente a crianças, adolescentes e jovens em situação de risco. Nesse documento encontra-

se, ademais, o argumento segundo o qual o currículo da escola de tempo integral não tem forma, nem consistência; adquire formato condizente com as demandas sociais, pois se entende que “cabe conceber um projeto com conteúdos, metodologias e atividades dos mais diversos, adequados tanto à realidade social quanto à natureza dos conhecimentos e às necessidades e potencialidades dos/das estudantes.” (BRASIL, 2010c, p.73). Utiliza-se a justificativa de que a escola e seu currículo não são satisfatórios às “novas demandas” e ambos precisam ser transformados:

Mesmo sendo a sua ação necessária e insubstituível, ela não é suficiente para dar conta da educação integral. Assim, a escola é constantemente desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, os espaços sociais e os diferentes atores sociais que podem promover diálogos, trocas e transformações, tanto dos conteúdos escolares, quanto da vida social. E, nesse sentido, o desafio da escola é articular e coordenar o conjunto de esforços dos diferentes atores, políticas sociais e equipamentos públicos, para cumprir o projeto de educação integral. (BRASIL, 2010c, p.57).

Se a EI não é definível, ela absorve, adota, tudo que está acessível; qualquer saber, qualquer atividade, qualquer profissional, qualquer experiência em seu contexto são válidos. Este caráter denota uma política amorfa em sua organização e operacionalização, porém, como vimos, com público-alvo nitidamente delimitado (crianças e adolescentes pobres) e fins bem definidos que consistem na contenção da pobreza e marginalidade, no apassivamento da população. Nesta direção, a escola pública, como esclarece Algebaile (2009, p.334), transforma-se numa “base de realização” de uma política de assistência realizando paralelamente “o papel de uma fronteira que pré-limita a pobreza a ser assistida.”

Verificamos neste conjunto de indícios que se procura retirar da escola pública sua função essencial – transmissão e condições para a apropriação pelos alunos do conhecimento historicamente construído pela humanidade –, priorizando-se atividades artísticas ou de lazer para convivência, socialização, ocupação do tempo livre de crianças e adolescentes que precisam ser protegidos ou, em outras palavras, precisam ser custodiados. Acreditamos que a política de Educação integral é agente de minimização da função de construção, reprodução e

reconstrução de conhecimento específicas do espaço formal de educação – a escola.

Alguns pesquisadores (RAMOS, 2011; NUNES, 2011; S. MATOS, 2011; FIGUEIREDO, 2011) do balanço discutem o currículo de propostas de EI. Nunes (2011) corrobora as prescrições dos documentos analisados ao afirmar que, com o tempo ampliado e os espaços escolares melhorados, se faz necessária uma modificação curricular que consistiria na readaptação da grade curricular às reais necessidades dos alunos. Na mesma perspectiva Figueiredo (2011, p. 94), ao analisar o PROETI (Projeto Escola de Tempo Integral) em uma escola mantida pelo Estado de Minas Gerais, sustenta “a organização da escola de tempo integral, com currículo único para turno e contraturno, baseado na perspectiva de uma via da integração dos conhecimentos em abordagens interdisciplinares e transdisciplinares, efetivado por meio de um currículo integrado.”

A redução do papel formativo da escola se dá pela priorização de atividades socioeducativas e o consequente alheamento dos conteúdos propriamente escolares. Esta questão é discutida por Saviani (1994a, p. 66), que alerta para a diluição dos conteúdos de aprendizagem para a classe trabalhadora, enfatizando que

Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam.

Algebaile (2009), em sua tese *Escola pública e pobreza no Brasil*: a ampliação para menos, investigou como a escola pública, ao longo da história, foi estrategicamente obrigada a assumir funções que caberiam a outros setores da política social, analisando os elos entre a expansão escolar pública e a gestão da pobreza. A autora afirma que a escola pública compreendida como “posto avançado” do Estado foi expandida basicamente pela “migração de tarefas” que admitiram “conter a expansão do Estado em outros setores de ação”; estas tarefas nada mais são do que “[...] arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, [...]” (ALGEBAILLE, 2009, p. 26-27).

Confrontando o que afirmam Algebaile (2009) e Saviani (1994a) com os indícios encontrados nos documentos analisados, compreendemos que a atual política educacional de Educação Integral para o Ensino Fundamental conserva a lógica neoliberal ao intensificar a atividade realizada pela escola para disciplinar a pobreza e dá continuidade àquilo que Saviani (1994a, p. 43) define como “educação compensatória”, ao versar sobre as teorias da educação e o problema da marginalidade. Para ele, a educação compensatória configura uma resposta não-crítica às dificuldades educacionais postas em evidência pelas teorias crítico-reprodutivistas.

Educação compensatória significa, pois, o seguinte: a função básica da educação continua sendo interpretada em termos de equalização social. Entretanto, para que a escola cumpra sua função equalizadora é necessário compensar as deficiências cuja persistência acaba sistematicamente por neutralizar a eficácia da ação pedagógica. (SAVIANI, 1994a, p.43)

Considerando os elementos discutidos neste capítulo, concluímos que a política de EI, apresentada na documentação como uma estratégia de enriquecimento do ambiente escolar no qual todas as atividades (artísticas, profissionais, físicas e de saúde) vêm a promover o desenvolvimento global do ser humano, consubstanciando uma formação completa, na realidade limita-se a uma política de ampliação de jornada escolar que desvia a escola pública de sua função peculiar, a de escolarização básica. Com a EI, a escola converte-se em posto de assistência, custodiando crianças e adolescentes em situação de risco;

para desenvolver tal função opera-se uma inversão curricular que objetivamente significa a sobreposição de atividades socioeducativas, conteúdos diversificados em relação aos conteúdos escolares – conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Neste sentido, a política de EI fomenta uma formação limitada, alienada, unilateral que, de maneira alguma, possibilita a construção de uma consciência política e social mais ampla e consequente, de questionamento da sociedade de classes.

5 PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NA RME

No capítulo anterior tratamos da nova função que a escola pública vem assumindo com a política de EI. Verificamos que procura transformar a escola em um espaço de assistência social, secundarizando o processo formativo escolar. Nesse movimento, organizações da sociedade civil, a comunidade, as instituições sociais são entendidas como agentes educativos, daí o incentivo às parcerias. Neste capítulo discutimos esse elemento que surgiu da análise do *corpus* documental, o incentivo às parcerias público-privadas⁷⁵ na política de Educação Integral.

Todos os textos do *Caderno Cenpec* nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006) defendem que, para a implementação da Educação Integral, é imprescindível o estabelecimento de parcerias com fundações, instituições assistenciais, comunitárias, filantrópicas e/ou organizações não-governamentais. Uma das justificativas apresentadas para o estabelecimento destas parcerias/convênios é a de que todos (empresas, movimentos sociais, cidadãos em geral) devem contribuir para a melhoria da qualidade da Educação. Esta defesa está expressa no excerto que segue:

Não se compreende mais o Estado como agente único da ação pública, mas espera-se que cumpra sua missão de *intelligentzia* do fazer público e, em consequência, exerça papel indutor e **articulador de esforços governamentais** e societários em torno de prioridades da política pública. É assim que, na conjuntura atual, descentralização, municipalização e parcerias público-privadas contidas no receituário neoliberal tornaram-se

⁷⁵ Segundo consta no Portal Brasil, as Parcerias Público-Privadas (PPP) são contratos de prestação de obras ou serviços firmados entre empresas privada e as esferas de governo. Diverge da lei de concessão comum pela forma de remuneração do parceiro privado. Na concessão comum, o pagamento é feito com base nas tarifas cobradas dos usuários dos serviços concedidos. Nas PPP, o agente privado é remunerado tão somente pelo governo ou numa combinação de tarifas cobradas dos usuários dos serviços mais recursos públicos. (BRASIL, 2012). Neste estudo entendemos que as parcerias público-privadas constituem “um processo de privatização ‘não-clássica’, que se dá não pela venda de bens estatais, mas por dentro, pela adoção, por exemplo, de uma gestão privada e de abordagens pedagógicas que respondem à lógica do mercado.” (GUIMARÃES, 2013)

realidade irreversível, não para desresponsabilizar o Estado, e sim para compor governança democrática e sentido público da *rés pública*. (CARVALHO⁷⁶, 2006, p. 9).

Percebemos que a autora concebe como *público* o que é de responsabilidade de todos, aquilo que todos podem e devem fazer; *público* como algo a que todos têm direito não importando de onde vem a oferta, da esfera pública ou com recursos públicos. Nessa racionalização, cabe ao Estado ser aquele que medeia, que regulamenta e que supervisiona. Sob esta ótica, as parcerias público-privadas são apresentadas como importante expressão de “compromisso social”, pois responderiam a questões sociais, acrescentariam capital social em educação e refletiriam o fortalecimento da “democracia”.

Vale destacar que o novo PNE – aprovado pela presidenta Dilma Vana Rousseff em 25 de junho do corrente ano e instituído pela *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014 – impulsiona a política de Educação Integral legitimando as parcerias público-privadas. Das 20 metas estabelecidas no *Plano*, a 6ª consiste em “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Apresentam-se nove estratégias para o alcance da referida meta, dentre elas duas incentivam o estabelecimento de parcerias público-privadas.

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos(as) matriculados(as) nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino. (BRASIL, 2014)

⁷⁶ Maria do Carmo Brant de Carvalho é doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é consultora da Secretaria Municipal de Habitação de São Paulo, do Instituto Via Pública e do conselho executivo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de São Paulo. Foi superintendente do Cenpec até 2010.

Como o novo PNE⁷⁷ (BRASIL, 2014) prevê o aumento de investimentos na Educação, destinação de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) na área, mesmo não explicitando as formas deste repasse e quando objetivamente iniciam, podemos inferir que mais recursos públicos serão repassados à iniciativa privada.

Outra justificativa para o estabelecimento de parcerias público-privadas está na sua dimensão educativa. As PPP possibilitariam o aproveitamento dos espaços educativos existentes nas comunidades, enriqueceriam o currículo e potencializariam a socialização do conhecimento e novas experiências. Dimenstein (2006)⁷⁸, referindo-se a projeto desenvolvido na Vila Madalena em São Paulo, a partir de 1998, pela ONG “Cidade Escola Aprendiz”, afirma:

A ideia é que praças, parques, ateliês, becos, estúdios, oficinas, empresas, museus, teatros, cinemas, parques de diversão, centros esportivos, bibliotecas e livrarias fossem explorados como extensões das salas de aula, formando trilhas educativas a serem percorridas. [...] não deveriam existir muros entre o viver e o aprender, entre o ser

⁷⁷O *Plano Nacional de Educação* (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidenta da República, Dilma Rousseff, na forma da *Lei nº13.005*, de 25 de junho de 2014, com duração prevista para 10 anos. O novo PNE (2011-2020) é composto por 10 diretrizes objetivas e 20 metas nas quais são explicitadas as estratégias para sua execução. Segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), “Da mesma maneira que aconteceu no debate da aprovação do PNE de 2001-2010, quando os defensores da educação pública apresentaram um projeto - o PNE da Sociedade Brasileira – diametralmente distinto do projeto do governo federal, dessa vez a proposta do governo é inconciliável com a dos movimentos ligados à educação pública. O novo PNE mantém a lógica de que é indiferente para a sociedade se o investimento público é feito na educação pública ou na privada.” (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior ANDES-SN, 2014)

⁷⁸ Segundo o Portal dos Jornalistas, Gilberto Dimenstein é um jornalista brasileiro que entre 1991 e 1992 passou a se dedicar mais aos temas sociais. Em 1994, Dimenstein, envolvido com ações sociais, criou a ONG Cidade Escola Aprendiz, na qual se desenvolve o programa Bairro-Escola, replicado com apoio do Unicef e Unesco em vários lugares do Brasil. O referido projeto que objetiva a formação de profissionais do futuro, foi considerado em 2009 “um exemplo de inovação comunitária” pela Escola de Administração de Harvard, e foi avaliado, pela Unesco, “como uma referência mundial”. (GILBERTO Dimenstein: perfil, 2013)

e o fazer. Enfim, o objetivo era ampliar os espaços de aprendizado na comunidade e ainda criar programas que estimulassem os estudantes a se conhecerem e a intervirem em seu meio, desenvolver uma gestão de parcerias envolvendo comunidade, empresas e escolas e formar um centro de capacitação para auxiliar educadores e líderes sociais. (DIMENSTEIN, 2006, p. 86).

Guará (2006, p. 23) indica que as parcerias são positivas, pois correspondem à aproximação da escola formal com os espaços de educação não formal que devem ter seu trabalho reconhecido, pois

Apesar da fragilidade e da irregularidade na manutenção das atividades por falta de financiamento adequado, essas organizações sociais conseguem estabelecer, de modo mais personalizado, os elos entre o **conteúdo escolar e a vida prática**. Certas organizações são discriminadas por alguns críticos devido à sua atuação assistencialista, mas há, atualmente, uma profissionalização crescente na área, o que as qualifica como interlocutoras legítimas para o estabelecimento de **parcerias que podem resultar em projetos conjuntos entre elas e a escola**, superando as barreiras setoriais e corporativas e as resistências de parte a parte.

Com sua diversidade e sua capacidade de oferecer respostas criativas em muitas áreas, é razoável acreditar que essas organizações e a escola possam realizar diversos arranjos na viabilização da educação integral.

Nesse documento – *Caderno Cenpec*, nº 2 (CADERNOS CENPEC, 2006) – depreendemos que o estabelecimento de parcerias com as mais distintas organizações da sociedade civil promove rearranjos nos conteúdos escolares bem como no quadro de profissionais da escola. Em princípio, dispensa profissionais adequadamente habilitados, o que demonstra o lugar do professor. Obviamente esta mudança no conteúdo escolar e a secundarização da presença do professor podem ser sustentadas pelo fato de a política de EI objetivar o oferecimento de oportunidades educativas e não melhor nível de escolarização para crianças e adolescentes da escola pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº. 6.094/2007 (BRASIL, 2007a), implementado pelo Governo Lula, legitima as parcerias público-privadas, como podemos observar:

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar; **XXVII -** firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de **projetos socioculturais e ações educativas** e

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de **empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público**, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007a, p.1).

Nesta racionalização, a escola deve criar um campo de relacionamento que em certa medida resguarda o Estado da necessidade de investimentos em infraestrutura e contratação no quadro do magistério público. Usamos a expressão “em certa medida”, pois no regime de PPP há gasto de recursos públicos; estes são repassados à esfera privada que, por sua vez, se responsabiliza em fornecer serviços públicos com maior “eficiência gerencial”.

Também podemos inferir que a escola recebe mais uma tarefa, a de revitalizadora de espaços comunitários, e espera-se que na articulação com estes venha a desenvolver uma gama de projetos sociais. Pensamos que desta forma o projeto da escola deixa de pautar-se no ensino escolar, na instrução; a escola é induzida a gerenciar projetos que venham a atender demandas locais mais emergenciais, o que possivelmente configura uma mudança e/ou alargamento de sua função. Como discutido, esse alargamento acontece mediante a responsabilização da escola em atender demandas características de outras políticas sociais. Este alargamento estimula a inversão curricular que reduz a função instrucional-formativa da escola, desqualifica o professor, uma vez que

incentiva o trabalho voluntário e fomenta parcerias que são um mecanismo de repasse de recursos públicos à iniciativa privada e adequação ideológica da escola pública à lógica capitalista.

Ainda com base no excerto acima, observando especialmente o que dispõe a diretriz XXVIII, podemos concluir que o referido Plano, quando indica a participação de associações de empresários para tratar de assuntos relativos ao Ensino Fundamental, abre espaço para a iniciativa privada intervir no processo de formulação das políticas públicas para educação.

No documento *Programa Educação Integral* – PMF (FLORIANÓPOLIS, 2007), vemos a materialização destas diretrizes principalmente nos Projetos Educativos e na Educação Complementar CEC⁷⁹ e ONG em que, em parceria com Bombeiros Comunitários e Militares, ONG e Secretaria de Assistência Social, indica-se a consolidação de valores, desenvolvimento de habilidades, fortalecimento da formação e do exercício da cidadania por meio da “Reestruturação do espaço educativo” e “Ampliação e redimensionamento dos tempos educativos”. (FLORIANÓPOLIS, 2007, p. 3).

Tais projetos preocupam-se especialmente em firmar valores e ampliar habilidades; para esta tarefa as parcerias com organizações sociais e comunitárias mostram-se indispensáveis. Entendemos melhor essa articulação (escola/parcerias público-privadas/construção de valores) quando a concebemos como uma estratégia de “agenciamento social das lutas” (FONTES, 2010, p. 216). Esse procedimento tem em vista obscurecer os conflitos provocados pelas contradições próprias do sistema capitalista.

Na obra em que procura compreender a atual fase de desenvolvimento do capitalismo brasileiro, Fontes (2010), ao analisar a modificação de perfil das organizações populares, ocorrida entre as décadas de 1980 e 1990 no Brasil, esclarece que as ONG integraram um “processo complexo de conversão mercantil-filantrópica da militância”. (FONTES, 2010, p. 255) Para a autora, “O universo dos aparelhos

⁷⁹ Os Centros de Educação Complementar (CEC) são responsáveis pelo desenvolvimento do que a SEMAS denomina Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (seis a 14 anos). Nos CEC objetiva-se criar espaços de convivência, no horário extraescolar, para crianças e adolescentes, evitando a exposição das mesmas a situações de risco. Atualmente são nove as unidades prestadoras de serviços convivenciais de seis a 14 anos, dispostas nos seguintes bairros: Chico Mendes, Costeira, Itacorubi, Monte Verde, Novo Horizonte, Promorar, Tapera, Vila União e Projeto Criança Fazendo Arte – Agrônômica.

privados de hegemonia é extenso e multiforme. Dele participam as entidades autodenominadas ONGs, termo confuso e vago, que oculta as classes e as lutas que contestam diretamente a dominação de classes.” (FONTES, 2010, p. 268). Neste sentido, as ONG contribuíram para que as lutas universalizantes, de cunho contra hegemônico, perdessem espaço para lutas desagregadas e individualizadas; procurou-se esconder os conflitos de classe na atuação das ONG porque tais organizações estavam vinculadas, de algum modo, ao projeto hegemônico capitalista. Assumindo funções de gerenciamento de recursos públicos, abriram caminho para o empresariamento da solidariedade e do voluntariado e para a formação de uma nova massa de trabalhadores desprovida de direitos. (FONTES, 2010, p. 268)

Lopes e Shiroma (2011, p.12) em estudo que analisa a forma como as empresas atuam na área social objetivando entender a que se destinam estas iniciativas na área educacional, alertam para o fato de

[...] que organizações privadas sem fins lucrativos não são pequenas organizações que representam comunidades; atuando em rede convertem-se em grandes corporações que administram seus negócios por meio de acordos inter-organizacionais e que buscam no Estado investimentos legais e financeiros.

O exposto pelas autoras (FONTES, 2010; LOPES; SHIROMA, 2011) esclarece o porquê de ONG, na documentação analisada, serem insistentemente anunciadas como instituições importantes no desenvolvimento da política de Educação Integral. Primeiramente, ONG são agências de produção de consenso, seu trabalho não consiste em questionar as condições objetivas que levam a maior parte da população, os trabalhadores, a terem que deixar seus filhos sob responsabilidade da escola ou outras instituições durante grande período de tempo e dias. Pelo contrário, as ONG legitimam a política e conseqüentemente a ordem socioeconômica ao a) pautarem suas ações no oferecimento de oficinas educativas e grupos de convivência sob o pretexto de que o desenvolvimento de múltiplas dimensões é algo imprescindível neste “novo tempo”; b) apresentarem-se como expressão de engajamento social, solidariedade e atenção social por parte das “empresas de novo tipo”; c) estimularem o fortalecimento de valores fundamentais ao capital

tais como tolerância, esforço pessoal, cidadania⁸⁰, cooperação; e d) aliviarem os prejuízos da pobreza e as insatisfações da classe trabalhadora pelo atendimento das suas necessidades mais imediatas. Depois, as parcerias com ONG, assim como com outras instituições “amigas da educação”, abrem “um novo nicho de mercado” (LOPES, 2011) visto que compreendem a transferência de recursos públicos à iniciativa privada que assume a tarefa de executar serviços públicos.

Na publicação *Em Aberto*, nº 80 (EM ABERTO, 2009), Cavaliere (2009, p.52), ao tratar dos formatos organizacionais das experiências de ampliação de jornada escolar no Brasil, assinala que

Os modelos de organização para realizar a ampliação do tempo de escola que vêm se configurando no País podem ser sintetizados em duas vertentes: uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele.

[...]

A troca com outras instituições sociais e a incorporação de outros agentes educacionais são fundamentais para o enriquecimento da vida escolar, mas as formas alternativas de ampliação do tempo educativo que não têm como centro a instituição expõem-se aos perigos da fragmentação e da perda de direção. E, principalmente, rondalhes o risco de que, ao invés de servirem à melhoria da qualidade da ação educacional, atuem aprofundando ainda mais a precarização da educação. (CAVALIERE, 2009, p.66).

Nesse documento, Maurício (2009), ao tratar de pressupostos para escola pública de horário integral na atualidade, indica que

⁸⁰ No presente caso, interpretada como preparação para o mercado de trabalho e para a convivência social.

Um quarto aspecto⁸¹ a ser considerado é que a escola pública de horário integral é, necessariamente, uma política de governo, seja implantada pelo Estado diretamente, seja fruto de **parcerias com instituições** da sociedade civil. Cada uma destas modalidades tem vantagens e desvantagens, mas não há hipótese de que esta proposta de educação seja implantada sem a vontade política dos governantes. Ela implica uma disponibilidade de recursos materiais e humanos significativa ou uma articulação entre serviços que não se dá espontaneamente. (MAURÍCIO, 2009, p. 27- 28).

Guará (2009) defende o estabelecimento das parcerias público-privadas, pois entende que

A conjugação de experiências escolares e não-escolares de educação já ocorre em práticas de **socioeducação** no contraturno escolar, desenvolvidas por inúmeras organizações sociais em parceria com a escola. Nelas, a comunidade e suas organizações começam a ser revalorizadas, possibilitando uma profícua integração das diferentes agências de proteção e de educação. (GUARÁ, 2009, p. 65).

Aqui chamamos atenção para o aparecimento do termo socioeducação. As “práticas de socioeducação” são consideradas a base do trabalho realizado no contraturno escolar tanto por escolas como por instituições diversas. Buscando sua definição descobrimos que é um conceito proveniente da área de assistência social, associado a adolescentes em conflito com a lei e/ou a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, e em seu bojo privilegia-se o aprendizado para o

⁸¹ Os outros três pressupostos, elencados pela autora, para a concretização da escola pública de horário integral seriam: primeiramente “a criança precisa gostar da escola. Ela precisa querer estar na escola. A escola precisa ser convidativa.”; o segundo “é que a escola seja um laboratório de soluções.” e em terceiro é que “a escola pública de horário integral tem como pressuposto a aprendizagem e não a reprovação.” (MAURÍCIO, 2009, p. 27)

convívio social e para o exercício da cidadania. As parcerias público-privadas, para desenvolvimento da política de EI, caminham no sentido de ações assistencialistas e ainda levam à escola a ampliar suas funções. Para A. Silva (2013, p. 39) “a socioeducação, componente da política social, constitui uma estratégia para amenizar as mazelas sociais advindas das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista e da repartição desigual da riqueza socialmente produzida.”

Pelas passagens acima podemos afirmar, considerando que o referido documento é uma coletânea de caráter acadêmico, que uma parcela de intelectuais auxilia na elaboração, divulgação e legitimação da política – neste caso, especificamente pela disseminação da ideia, da imagem, das parcerias público-privado como “iniciativa da sociedade”, constituição de uma “rede” de proteção social, “revalorização da comunidade”, “acesso a diferentes experiências e aprendizagens”.

No caderno *Educação Integral*: texto referência para o debate nacional (BRASIL, 2009), o estabelecimento de parcerias público-privadas é defendido com base no conceito de “comunidade de aprendizagem” (TORRES⁸², 2003) sob a alegação de que “o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas, podem resignificar suas práticas e saberes.” (BRASIL, 2009, p.35) Assim, preconiza-se que a escola deve tornar-se uma comunidade de aprendizagem, que, constituída de diferentes atores e saberes sociais, reconhecendo as diferenças, tornar-se-ia um ambiente de troca que promoveria “uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.” (BRASIL, 2009, p. 35).

O referido conceito está nas entrelinhas do documento *Tendências para a educação integral* (CENPEC, 2011), como podemos observar neste trecho:

A sociedade atual é rica em espaços que mobilizam a curiosidade, o interesse e as oportunidades de aprender. A sociedade em que vivemos é feita de

⁸² Rosa María Torres é pedagoga, linguista, jornalista educacional e especialista em educação básica. Entre 1991 e 1996 foi assessora educacional do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em Nova Iorque. Entre 1996 e 1998, foi diretora de programas para América Latina e Caribe da Fundação W. K. Kellogg. No momento trabalha em sua própria organização – o Instituto Froneis – e é secretária-regional da *World Culture Open* (WCO) para a América Latina e o Caribe.

abundância cultural. Queremos aprender muitas coisas, seduzidos por essas possibilidades de ação em quantidade excessiva. As novas gerações desejam circular e apropriar-se das múltiplas possibilidades educacionais hoje existentes no âmbito da cidade e do território onde vivem. A escola precisa se compor com outras instituições que ofertam ações socioeducativas, culturais, esportivas, lúdicas etc., para permitir circulação, exploração de novos ambientes e da diversidade cultural necessárias para que essas novas gerações aprendam a convivência e a negociação de sentidos. Essa não é tarefa fácil. Ainda não sabemos lidar com as potências e desafios educacionais colocados por essa nova sociedade que avançou para as diversas possibilidades de aprendizados compartilhados. (CENPEC, 2011, p. 36)

O conceito “comunidade de aprendizagem” de forma implícita dissemina a ideia de que a escola, por si mesma, não pode encontrar soluções para os problemas educativos complexos com que se depara a sociedade atual. Desta forma, a escola deve unir-se a parceiros para responder aos problemas e às solicitações provenientes do seu exterior, tais como proporcionar proteção social e aquisição de novas habilidades (leiam-se novas competências para o mercado de trabalho).

No discurso a favor das parcerias público-privadas, especialmente na defesa das “comunidades de aprendizagem”, observamos uma contradição da atual política de EI. Ao mesmo tempo em que as escolas são centrais no desenvolvimento de projetos de EI, o que lhes impõe uma nova função, podemos inferir que elas são secundarizadas, pois se concebe que outras instituições educam tanto quanto a escola.

Em artigo de 1994, O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias, Saviani indicava a emergência de um fenômeno importante relativo à escola, qual seja o da sua hipertrofia. Conquanto não discutisse as parcerias público-privadas, ao tratar da educação e da escola na sociedade moderna, afirmava que a escola estava sendo hipertrofiada e paralelamente secundarizada. Naquele momento, o autor entendia que a “hipertrofia da escola” ocorria, pois

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram

desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal. (SAVIANI, 1994b, p.6)

Quanto à secularização da escola assinalava ser comum

[...] afirmar-se que a escola é uma das formas de educação, uma entre muitas e, entre estas, não é a principal. Educa-se através de múltiplas organizações, não apenas através da escola. Educa-se, por exemplo, através dos sindicatos, dos partidos, das associações dos mais diversos tipos, através dos clubes, do esporte, dos clubes de mães. Educa-se através do trabalho, através da convivialidade do relacionamento informal das pessoas entre si. Daí se considera que a escola é uma entre essas muitas formas de educar e não é a que tem maior peso. (SAVIANI, 1994b, p.7)

Em relação às parcerias público-privadas no relatório *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral*: concepções e práticas na educação brasileira / Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil (BRASIL, 2010b) fica evidente que as orientações e indicações contidas nos documentos anteriores não estão se concretizando como desejado. A pesquisa evidencia que nem todas as experiências contam com parceiros; também se evidencia que o principal colaborador das escolas públicas de Ensino Fundamental com jornada ampliada é o próprio setor público (órgãos, instituições e empresas estatais⁸³) e que, em relação ao financiamento, 78,8% das experiências (num universo de 800) têm como uma de suas bases financeiras os recursos municipais. Para a equipe nacional

Os dados relativos às parcerias e ao financiamento das experiências vêm complementar a ideia da gestão pública das experiências de jornada escolar

⁸³ No questionário quanto à existência de parceiros apresentam-se as seguintes opções de resposta: Órgãos públicos, empresas públicas, empresas privadas, ONG, Instituições comunitárias, comunidade, fundações, universidades, instituições religiosas e outros. A equipe nacional não exemplifica quem seriam os colaboradores do setor público.

ampliada. Ao indicar que o principal financiador e/ou o principal colaborador/parceiro das escolas públicas de ensino fundamental com jornada ampliada é o próprio setor público – mantendo-se, em todo o país, pequena a participação do setor privado –, esses dados permitem compreender as experiências de jornada escolar ampliada como sendo, em boa parte, políticas públicas educacionais. Observa-se, inclusive, que nem todas as experiências envolvem parcerias, ficando todo o financiamento, no caso, a cargo da secretaria de educação ou do órgão público responsável.

Por outro lado, a existência de uma proporção significativa de parcerias com a comunidade sinaliza um enraizamento da escola no entorno e pode revelar um maior envolvimento dos sujeitos (pais, moradores e outros) com as experiências. Cabe destacar, a esse respeito, a pequena participação das universidades como parceiras nos projetos de jornada escolar ampliada. No caso do financiamento, as parcerias com fundações (de bancos, de empresas de telefonia e outras) e ONGs apresentam, também, um índice baixo. (BRASIL, 2010b, p.116).

Diante deste quadro, em 2010 o documento final do Conae (BRASIL, 2010c), reapresenta o encaminhamento proposto nos documentos destacados, manifestando apoio ao estabelecimento das parcerias público-privadas. Para tanto, convoca a sociedade civil a responsabilizar-se pelo desenvolvimento da Educação em sua totalidade. Com relação à Educação Integral de tempo integral afirma que

É certo que a implantação do regime de tempo integral nas escolas de educação básica irá exigir um enorme esforço de todos os entes federados: União, estados/DF e municípios, bem como demandará sensibilidade e ação da sociedade civil, por meio de parcerias e convênios que complementarão a ação do Estado. (BRASIL, 2010c, p.73).

Vale ressaltar que no documento citado a sociedade civil ganha lugar de destaque na implantação e implementação de políticas públicas para a Educação em todos os seus níveis. Nessa proposta, a participação

da sociedade civil é maximizada a ponto desta participar diretamente no estabelecimento de regras de financiamento e gestão da educação do nível básico ao superior. Contudo, no documento não fica claro quem ou que instituições integram essa “sociedade civil organizada”. Cabe questionar: o que é ou quem é a sociedade civil?

Ellen Wood na obra *Democracia contra o capitalismo* (2003) explica que o conceito de sociedade civil hoje em dia tem sido usado para inúmeros fins, não espelhando um significado substancialmente anticapitalista. Para Wood (2003, p. 210), isso pode ocultar as formas de dominação capitalista na sociedade:

Sociedade civil pode ser entendida como um código ou máscara para o capitalismo, e o mercado pode se juntar a outros bens menos ambíguos, como as liberdades políticas e intelectuais, como um objetivo desejável acima de qualquer dúvida. [...] o perigo está no fato de a lógica totalizadora e o poder coercitivo do capitalismo se tornarem invisíveis quando se reduz todo o sistema social do capitalismo a um conjunto de instituições e relações, em pé de igualdade com as associações domésticas ou voluntárias. Essa redução é, de fato, a principal característica distintiva da “sociedade civil” nesta nova encarnação.

Para Moraes (2003), o conceito de sociedade civil foi invertido. O que a princípio era um conceito crítico tornou-se, na linguagem do liberalismo, um elemento positivo. Ela explica que:

Em sua nova versão, a sociedade civil veste bem o figurino: no palco, atores representam ideais diferenciados. Todos legítimos, porém, na condição de expressão daquela diversidade de culturas, sujeitos, agentes etc., singulares e portanto insubordináveis a qualquer universalidade que viesse a congregar a multidão de agentes livres. E para que melhor cumpram seu papel, exorciza-se qualquer base socioeconômica concreta: desarticulam-se os nexos mais profundos do todo social, negam-se as articulações entre economia e poder político, proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade. (MORAES, 2003, p. 161)

Fontes (2010) assim se coloca sobre o movimento de reconfiguração da sociedade civil:

A expansão da sociedade civil no Brasil recente se imbrica com um empresariamento de novo tipo, lastreado em forte concentração capital-imperialista que simultaneamente precisa contar com a adesão das massas populares nacionais (apassivá-las), com vistas à sua expansão (inclusive internacional), e fomentar a extração de sobretrabalho, renovando modalidades tradicionais de exploração. Forja-se uma cultura cívica (ainda que cínica), democrática (que incita à participação e à representação) para educar o consenso e disciplinar massas de trabalhadores, em boa parte desprovidos de direitos associados ao trabalho, através de categorias como “empoderamento”, “responsabilidade social”, “empresa cidadã”, “sustentabilidade”.

Com base nas observações de Wood (2003); Moraes (2003) e Fontes (2010), entendemos que o termo sociedade civil, utilizado de forma recorrente na documentação analisada, tem uma versão neoliberal que obscurece as tensões, os conflitos de interesse entre a classe trabalhadora e a classe dominante, o que auxilia na manutenção da ordem. Inferimos que no âmbito da sociedade civil, **conceito usado de forma abstrata, gelatinosa**, esconde organizações empresariais e instituições financeiras possibilitando um enraizamento maior da iniciativa privada no campo educacional.

O documento *Tendências para a educação integral* (CENPEC, 2011) – produto da iniciativa e da união de “organizações da sociedade civil (Fundação Itaú Social e Cenpec) e Unicef” – mostra que a ideia de parceria público-privada vem se fortalecendo no campo da Educação, como podemos observar na seguinte declaração:

Conceitos como os de parceria público-privada e de composição de redes, cada vez mais vêm influenciando a arquitetura de gestão que se observa na implementação da educação integral pelo poder público. Generaliza-se a ideia de que a ação educativa pode ser concretizada a partir de redes que associam escolas, organizações não

governamentais, serviços públicos de cultura, esporte e empresas. (CENPEC, 2011, p.33)

Segundo o documento, a generalização destes conceitos estaria ocorrendo, porque “A intersetorialidade, assim como o princípio de compartilhar ações com organizações da sociedade civil (parcerias público-privadas) são uma consequência das demandas colocadas ao Estado na gestão da ação pública.” (CENPEC, 2011, p. 67)

Seguindo essa lógica, defende-se o estabelecimento de parcerias público-privadas para o desenvolvimento da EI sob o argumento de que “À medida que buscam integrar ao seu projeto novas oportunidades de aprendizagem para seus alunos, as escolas estão **rompendo seu isolamento**, abrindo-se para se unir a outros espaços do território e da cidade.” (CENPEC, 2011, p.32). Coloca-se ainda que “Quando as atividades pedagógicas abarcam outros espaços, além do escolar, criam-se ambientes educativos voltados para uma maior **pluralidade cultural**, o que influencia a formação de atitudes para a tolerância, para o respeito ao diferente, ao que é do outro.” (CENPEC, 2011, p.54)

Nesse documento, fica evidente que promover parcerias é ampliar ações. No atual período do capitalismo, em que a escola é cada vez mais elevada como “posto avançado do Estado” (ALGEBAIL, 2009), isso é o que basta. Desta forma, as parcerias público-privadas são importante agente na criação da ilusão de que todos têm o mesmo propósito; interesses incompatíveis são atenuados pelo discurso que acolhe (mas não atende concretamente) as reivindicações da classe trabalhadora.

Diante da “emergência” de estabelecimento de parcerias público-privadas para a implementação da EI, cabe perguntarmos: quais as implicações de tal medida no setor educacional?

Os trabalhos de Nunes (2011), S. Santos (2009) e T. Santos (2010) encontrados no balanço de produção acadêmica trazem discussão sobre as parcerias público-privadas na Educação Integral. Nunes (2011) concebe o estabelecimento de parcerias como uma inovação. Se contrapondo a posição anterior, T. Santos (2010), ao analisar o Programa Bairro Escola (2006), indica que a promoção de integração entre escola e comunidade por meio de parcerias é a “aplicação de uma tecnologia social de baixo custo”, pois não há efetiva ampliação do espaço escolar nem ampliação do quadro de professores, uma vez que grande parte do pessoal destinado ao trabalho nas escolas compunha-se de estagiários e profissionais contratados. (T. SANTOS, 2010, p.154-156).

Para S. Santos (2009), o Estado desresponsabiliza-se da oferta de EI ao incitar a cooperação de outros setores da sociedade. Ela explica que

É importante notar que, assim como foi possível identificar nas propostas de tempo integral implementadas nas Redes Estaduais, nos projetos municipais existe marcante tendência para menor responsabilidade do Estado frente às questões educacionais. Os convênios com instituições privadas e com as comunidades para oferecimento de oficinas fora da escola são elementos dessa tendência. Da mesma forma, as parcerias com as faculdades particulares e o trabalho voluntário de agentes comunitários compõem esse panorama (SANTOS, 2009, p. 39).

O estudo de Rodermel (2010), também do balanço de produção acadêmica, não objetiva discutir as parcerias público-privadas; contudo, ao focar na análise de documentos nacionais e estaduais sobre educação escolarizada em tempo integral, a autora chama atenção para a apresentação das parcerias como alternativa para a implementação de projetos de ampliação do tempo escolar. Rodermel (2010, p. 88) destaca que “a efetividade de parcerias e a ajuda de terceiros (pessoas que não são da escola) para contribuir com atividades da escola, transporta a ideia de terceirização da educação, e pior, a desoneração e desresponsabilização do Estado em dar conta de suas Políticas.”

Segundo Peroni, Oliveira e Fernandes (2009, p. 762-763), “[...] a parceria público-privada deve ser analisada situada no tempo e no espaço e não em abstrato. Neste período particular do capitalismo de redefinições no papel do Estado, são muitas as dimensões da relação público-privada.” Peroni e Caetano (2012, p. 13) esclarecem que

As mudanças no papel do Estado redefinem as fronteiras entre o público e o privado principalmente através das parcerias do Estado com o terceiro setor e do quase-mercado. Com o quase-mercado, a propriedade permanece sendo estatal, mas a lógica de mercado é que orienta o setor público. Principalmente por acreditar que o mercado é mais eficiente e produtivo do que o Estado. Portanto, quando as instituições do terceiro setor, através das parcerias, pretendem “qualificar” o serviço público, a proposta de qualidade não é neutra: são concepções de sociedade em disputa.

Robertson (2012), analisando os relatórios do Banco Mundial *Estratégias para o setor educacional*, de 1999, e *Estratégia 2020 para a Educação*, de 2011, assegura que as parcerias público-privadas foram uma solução encontrada pelo BM para abrir a educação para o setor privado, ou melhor, para manter a agenda de privatizações na e da educação. A autora assinala que existem “corretores do projeto de privatização do BM” ligados a universidades, a empresas que promovem a ideia das PPP por meio de publicações, seminários, pesquisas, que têm a finalidade de ocultar que “[...] uma nova posição emergiu adequando-se ao setor privado: um setor educacional financiado pelo público e fornecido pelo privado, através das PPP.” (ROBERTSON, 2012, p. 292). Hypólito (2008, p. 68) defende que,

De fato, o que tem ocorrido é uma reconfiguração do ‘público’ e do ‘privado’. Clarke e Newman distinguem três formas de mudanças na relação entre ‘público’ e ‘privado’: privatização como venda direta das posses públicas para os setores privados/comerciais (serviços, tais como gás, água, luz etc.); processos de enfraquecimento das fronteiras entre público e privado (parcerias público-privadas, serviço de saúde privado etc.); troca de responsabilidades do público para o privado compreendido como domínio familiar – visível em áreas sociais, área da saúde, em que as famílias e comunidades são chamadas a assumir esses serviços.

Podemos afirmar que a política de EI, num sentido mais geral, aproxima-se deste último tipo de reconfiguração apontada por Hypólito (2008) uma vez que, em muitos documentos, observa-se a chamada das famílias e comunidade para executar serviços para a educação pública. Porém, também observamos que o processo de enfraquecimento das fronteiras entre o público e o privado (segundo tipo de reestruturação apontada pelo autor) parece ganhar força nesta proposição. As fronteiras entre estes setores são fragilizadas mediante os convênios para executar a proposta da Educação Integral em nível nacional e local.

Para Arelaro (2007), essa aproximação do setor público com o privado está relacionada ao processo de municipalização do Ensino Fundamental brasileiro. Esse se deu pela adesão dos municípios ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (Fundef) e ocorreu de maneira abrupta⁸⁴. Muitos municípios não tiveram condições temporais, técnicas e financeiras para prepararem-se para o aumento de responsabilidades, o que ocasionou desempenhos insatisfatórios destes municípios nos exames nacionais. Para a autora,

Embora não se possa afirmar que um processo de privatização *stricto sensu* esteja em curso, é evidente que a precariedade de recursos, combinada com as políticas de focalização adotadas no ensino fundamental, tende a induzir os municípios, frente às dificuldades de atendimento da demanda e da oferta de um padrão de qualidade mínimo, a buscar alternativas – e apoio – no setor privado. (ARELARO, 2007, p. 910).

Cada uma destas indicações revela que as parcerias público-privadas são uma estratégia neoliberal que imprime ao campo educacional a lógica do mercado. Ao mesmo tempo, operacionalizam uma desresponsabilização do Estado frente às políticas sociais; propagam a falsa ideia de que o empresariado tem compromisso com o bem comum. De fato, tal política desenvolve o controle da pobreza, procurando apassivar a classe trabalhadora. Como alerta Mészáros (2008, p. 45), “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz [...]”.

⁸⁴ Arelaro (2007) utiliza este termo para designar a “corrida” dos municípios mais empobrecidos à adesão ao FUNDEF (pela previsão de repasse de substanciais recursos financeiros).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral que guiou esta pesquisa foi o de compreender o papel da política de Educação Integral na política educacional brasileira, tomando a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis como sua expressão. Analisamos a política de tempo integral na reforma educacional brasileira; examinamos o *Programa Educação Integral* (PEI) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis na gestão de Dário Elias Berger (2005-2012) e refletimos sobre sua implementação na RME.

Durante o trabalho de caracterização e coleta de dados sobre a política de Educação Integral da RME de Florianópolis, verificamos que a SME vem esforçando-se para ampliar a jornada escolar no Ensino Fundamental desde 2006. Nesse movimento, em 2007 criou o *Programa Educação Integral* que, na realidade, consistiu na junção de projetos diversos, criados durante a gestão Berger, provenientes da gestão anterior, e um original da Secretaria Municipal de Assistência Social. Em 2008, a SME aderiu ao *Programa Mais Educação* (BRASIL, 2007) do MEC.

Analisando o PEI, encontramos a defesa da necessidade de “redesenhar” o currículo escolar para o desenvolvimento de múltiplas dimensões no aluno e o reconhecimento e incentivo ao desenvolvimento de atividades socioeducativas no interior das escolas. Compreendemos que isto demonstra a intencionalidade de desenvolver uma educação voltada mais para a construção de habilidades, competências e valores do que para a instrução/formação propriamente dita, elemento que denota a presença da lógica capitalista nas práticas educativas escolares que incentivam o individualismo e a competição entre os seres sociais.

Examinando a sua operacionalização, constatamos que a política de Educação Integral na RME é implementada com base na associação das ações da Secretaria de Assistência Social, da Secretaria de Educação e seus “parceiros”, entre eles um número expressivo de ONG. O conjunto de ONG, constituído **majoritariamente** por instituições confessionais, comprometidas com uma religião ou ideologia, bem como com o desenvolvimento de práticas assistencialistas, possibilita afirmarmos que a EI no município não se ocupa em elevar o grau de escolarização, de apropriação ativa do conhecimento científico historicamente acumulado; seu propósito maior é o de preencher o tempo livre de uma parcela do alunado da escola pública. A política de Educação Integral da RME, estruturada para a gestão da ampliação de tempo e espaços, não necessariamente na e da escola, reconfigura objetivos de projetos sociais tornando estas instituições (Fundações, Associações de moradores, Conselhos comunitários, Associações beneficentes, ONG) fundamentais

no desenvolvimento de uma “Educação Integral”. Com relação à forma como os projetos do PEI chegam às escolas (adesão do governo municipal a projetos federais, oferta às escolas de projetos produzidos na SME e por seus parceiros) revela-se a retirada do poder de discussão, de construção coletiva de princípios pedagógicos nas escolas, o que as posicionam como simples gerenciadoras de projetos.

Associando o caráter dos projetos, o modo de operacionalização, as formas de acesso (aprovação com restrição, encaminhamento pela escola ou serviço social, correção de fluxo escolar) e público priorizado no PEI (crianças com dificuldades de aprendizagem, em situação de vulnerabilidade social) concluímos que a política de EI na RME amplia a jornada escolar para custodiar crianças e adolescentes. Esta nova função imposta à escola minimiza o papel da educação escolar, pois secundariza os conteúdos especificamente escolares, e alarga as funções no trabalho escolar; concomitantemente, opera a transmutação da educação pública em negócio (pelas parceiras público-privadas) e mistifica a concepção de Educação Integral que, nesta lógica, é uma mescla de resposta social e função educativa.

Aproximando a análise do PEI às orientações contidas nos documentos, verificamos que a política de Educação Integral local está bem articulada às normativas e disposições nacionais. Na documentação coligida, bem como na proposta da RME, encontramos a defesa de uma “virada assistencial da Escola Pública” (EVANGELISTA; LEHER, 2012) que opera a redução/secundarização do trabalho específico da escola em nome de uma nova função, a função de custódia. Esta remodelação é sustentada no argumento de que a instituição é ineficiente no atendimento das necessidades, das demandas da “sociedade moderna”; que o conteúdo pedagógico específico da escola não é mais interessante às crianças e adolescentes e que como instituição comprometida com a melhoria da qualidade de vida da população deve promover uma educação casada com proteção social. Sugere-se que o currículo escolar precisa ser diversificado, as escolas devem inspirar-se nas práticas educativas próprias das instituições de educação não formal e reconhecer as atividades socioeducativas e saberes comunitários alternativos como eixos de organização do trabalho escolar. Entendemos que tal política realiza uma inversão curricular que consiste na minimização do currículo pela priorização de conteúdos alternativos, comunitários e transversais. A inversão curricular faz com que a escola organize seu trabalho sobre conhecimentos não sistematizados, experimentais, sonegando os conteúdos específicos do processo de escolarização, em outras palavras,

o essencial torna-se suplementar e vice-versa e a escola torna-se um espaço educativo e não de escolarização.

Outro elemento – que procura afastar a escola de um compromisso com o aprimoramento da formação humana – é que reduz a escola a uma agência de serviços educativos que atenuam ou compensam as carências da classe trabalhadora; ela está direcionada a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, isto é, a EI proposta não é para todos, ela é para os pobres. Afirmamos que a escola converte-se em posto de assistência, custodiando crianças e adolescentes em situação de risco; desenvolve tal função realizando uma inversão curricular que consiste na sobreposição de atividades socioeducativas, conteúdos diversificados em relação aos conteúdos escolares. A política de EI apresentada pelo poder público como indutora da melhoria da qualidade da educação brasileira na verdade fomenta uma formação limitada, alienada, unilateral que, de maneira alguma, possibilita a construção de uma consciência política e social de classe e muito menos se compromete com a formação humana em sentido amplo.

Percebemos que esse processo de ampliação/redução da função da escola pública, que secundariza o que devia ser central nela, operado pela política de EI, também impacta negativamente a identidade do professor e o trabalho docente. Ao apoiar e incentivar a abertura da escola para a atuação de profissionais de diferentes áreas, de voluntários, de líderes comunitários, de talentos locais, de desempregados ou aposentados de “boa vontade”, a política de EI tende a secundarizar o professor e desqualificá-lo. Afirmamos que o motivo que conduz a política de EI a incentivar a entrada desta multiplicidade de pessoas na escola não está na qualificação profissional, experiência docente dos mesmos, na habilitação adequada, mas sim na possibilidade de estas pessoas fomentarem a utilização de recursos, mesmo que escassos, da própria comunidade, por se disporem a qualquer tipo de trabalho por qualquer remuneração ou mesmo voluntário. Neste sentido, a política de EI se estrutura na perspectiva do voluntariado e ainda cria uma subcategoria docente.

Outros elementos próprios da política de EI que desqualificam o professor e secundarizam seu trabalho são o foco no desenvolvimento de oficinas e a atribuição de uma nova função: a de administrador de projetos. No primeiro caso, o professor não precisa dar aula, basta desenvolver oficinas, basta conhecer algumas técnicas, ser criativo e saber aliar estas atividades ao desenvolvimento de habilidades e valores. No segundo caso, como os projetos estão prontos, cabe ao professor cuidar da logística e socializar as ações exitosas. Diante destas evidências, sustentamos que o professor requerido por esta política é aquele que sabe

gerenciar pessoas e saberes de naturezas distintas; procura-se retirar do professor aquilo que lhe é particular, ou seja, a possibilidade de lecionar, o que entendemos como um golpe mortal contra a “dimensão política específica da escola” (FRIGOTTO, 2010).

A política de EI, no movimento de transformar a escola em um espaço de assistência social, secundarizando o processo formativo escolar e o trabalho docente, concebe as organizações da sociedade civil, a comunidade, as instituições sociais como agentes educativos, daí incentiva o estabelecimento de parcerias público-privadas. As justificativas para a efetivação destas parcerias baseiam-se primeiramente na ideia de compromisso social, isto é, todos são responsáveis e devem trabalhar para a melhoria da qualidade da Educação; o segundo argumento pauta-se em sua dimensão educativa, as PPP possibilitariam o aproveitamento dos espaços educativos existentes nas comunidades, enriqueceriam o currículo e potencializariam a socialização do conhecimento e novas experiências. Alega-se ademais que o estabelecimento de parcerias/convênios baseia-se na noção de que a escola, por si mesma, não pode encontrar soluções para os problemas educativos complexos com que se depara a sociedade atual.

Neste sentido, a política de EI dissemina a ideia, a imagem, das parcerias público-privadas como “iniciativa da sociedade”, constituindo de uma “rede” de proteção social, “revalorizando a comunidade”, dando “acesso a diferentes experiências e aprendizagens”. Concretamente, as parcerias público-privadas promovem rearranjos nos conteúdos escolares bem como no quadro de profissionais da escola, dispensando profissionais adequadamente habilitados, o que desprestigia o professor; caminham no sentido de ações assistencialistas levando à escola a ampliar suas funções; também resguardam o Estado da necessidade de investimentos em infraestrutura e contratação de profissionais na área da educação. Demonstra que “O Estado, apesar de possivelmente aumentar sua participação em propostas de ETI, desresponsabiliza-se desta oferta ao incentivar a participação de outros setores da sociedade.” (MOTA; CARARO; COELHO, 2012, p. 84).

Entendemos que a política de EI baseada na união da educação pública a parceiros – sob a alegação de que estes últimos potencializam o poder de resposta da escola a problemas e solicitações provenientes do seu exterior – é um mecanismo de adequação ideológica da escola pública à lógica capitalista. Este aspecto reafirma-se no grande número de ONG que aparecem na EI que, como sabemos, “não são pequenas organizações que representam comunidades; atuando em rede convertem-se em

grandes corporações que administram seus negócios” (LOPES; SHIROMA, 2011).

Também constatamos que, principalmente a partir de 2009, com o auxílio do *Programa Mais Educação*, mais recentemente com o novo PNE, o discurso e as ações a favor da política de EI se intensificam, sob a justificativa de que a EI viabilizará aos alunos da escola pública uma educação de qualidade. Concretamente, o que vemos, tanto na experiência local como no exposto pela documentação nacional, é a expressão da mudança de foco da escola pública. A política de EI para a escola pública, estruturada no desenvolvimento de competências socioemocionais, habilidades não cognitivas, na ação da sociedade civil, no atendimento compensatório de outras demandas sociais, voltada aos “vulneráveis”, aos mais pobres, converte a escola a um posto multifuncional responsável pela minimização das mazelas sociais, o que secundariza o processo de escolarização.

Em suma, afiançamos que a política de Educação Integral constitui-se essencialmente no aumento de tempo das crianças e adolescente sob responsabilidade da escola e que não vai além da oferta de *mais do mesmo*, isto é, a política como estruturada e organizada, não desenvolve nada além de uma determinada sociabilidade e proteção social assentada em noções assistencialistas que descaracterizam a escola, desqualificam o trabalho docente e remetem a responsabilidade da educação e recursos públicos ao setor privado. A escola pública com a política de EI é *ampliada para menos*.

Se algumas décadas atrás a escola pública, ainda que em condições insuficientes, acenava à população com a possibilidade de apropriação dos conhecimentos, formação política e consciência crítica, após a reestruturação produtiva dos anos 1990 e, particularmente, hoje com a implementação de políticas educacionais “inclusivas”, a escola pública basicamente desenvolve uma educação para a contenção da pobreza e apassivamento da classe trabalhadora. Assim, a política de Educação Integral simboliza o recuo da escola como instituição potencializadora da emancipação humana, pois é uma política de educação não escolarizada sob responsabilidade da escola.

Com essas considerações, elucidamos que a política educacional de Educação Integral, forjada no capitalismo neoliberal, não representa mudança social; pelo contrário, é um mecanismo de manutenção da ordem. Não negamos a importância de um projeto de Educação Integral, o reivindicamos numa outra perspectiva, defendemos uma EI que vise à criação de uma escola de formação geral na qual o alunado seja capaz de

pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2010).

Para tanto, defendemos a construção de uma Educação Integral sob a égide da omnilateralidade⁸⁵, que vislumbra a formação do homem completo pelo trabalho produtivo e pela vida em sociedade – uma educação que vai além da satisfação dos interesses pessoais e desejos alienantes que embrutece e desumanizam o homem. Nesta racionalização, a Educação Integral sob a forma de educação escolar deve proporcionar conhecimentos para além da estrutura dominante, possibilitando uma formação que não se limite à preparação do homem para o mercado de trabalho, mas, sim, para o entendimento da força do capital e do trabalho alienante como primeiros passos para a superação das relações sociais de dominação capitalista.

⁸⁵ Embora Marx não tenha elaborado uma definição precisa de omnilateralidade, a indica em suas obras – *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2004), *Grundrisse* (MARX, 2011) – como a riqueza do desenvolvimento humano amplo e livre, isto é, como uma ruptura radical com o homem limitado da sociedade capitalista. Para Marx (2004, p. 80) “O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral.” Desta forma a omnilateralidade corresponde à formação humana avessa à formação unilateral provocada pelo trabalho absorto, pela divisão social do trabalho, pelas relações burguesas fragmentárias e perniciosas.

REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

ACORSI, Roberta. *(Des)encaixes: espaço e tempo na escola contemporânea*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Rio Grande do Sul, 2009.

ARELARO, Lisete R. G. Formulação e implementação das políticas públicas em educação e as parcerias público-privadas: impasse democrático ou mistificação política? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, n. 100, especial, p. 899-919, out. 2007.

AQUINO, Juliana Maria de. *A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes?* Uma avaliação do programa escola de tempo integral da rede pública do Estado de São Paulo. 2011. 73 p. Tese (Doutorado em Economia Aplicada) – Universidade de São Paulo, Piracicaba, SP, 2011.

AZEVEDO, Joanir Gomes de. *Fazer com paixão sem perder a razão: retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2002.

BARROS, Katia Oliveira de. *A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2008)*. 2008. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

BRANCO, Veronica. *O desafio da construção da educação integral: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná*. 2009. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16701&Itemid=1114>. Acesso em: 15 set. 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa Interministerial n. 19, de 24 de Abril de 2007. Estabelece a construção de quadras esportivas ou infra-estrutura esportiva em espaços escolares. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. Ministério da Educação. *Compromisso Todos pela Educação*: passo-a-passo. Brasília: SEB/MEC, jun. 2008.

_____. *Educação integral*: texto referência para o debate nacional. Brasília: MEC; SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

_____. Decreto n. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>. Acesso em: 3 dez. 2013.

_____. *Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira – Estudo quantitativo*. Brasília: MEC; SECAD, 2010b. (Série Mais Educação).

_____. *CONAE: Documento Final*. Brasília: MEC, 2010c.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *PNAD 2009: Primeiros Resultados*. Brasília, DF, 18 nov. 2010d. (Comunicado do Ipea n. 66). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101118_comunicadoipea66.pdf>.

_____. *Parceria Público-Privada (PPP)*. Portal Brasil, Brasília, DF, 10 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/04/parceria-publico-privada-ppp>>. Acesso em: jun. 2014.

_____. *Programa Escola Aberta*. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16739&Itemid=811>. Acesso em: maio 2014.

_____. Lei n. 13.005 de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e da outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>>.

BORGES, Lúvia Freitas Fonseca. *A escola de tempo integral no Distrito Federal: uma análise de três propostas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1994.

BORGES, Gilberto André. *Educação Musical: a experiência da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis*. 2003. Disponível em: http://www.musicaeeducacao.mus.br/textos/BORGES_GilbertoAndre_educacaomusicalaexperienciadaSMEPMF.pdf. Acesso em fev. 2014.

CADERNOS CENPEC: pesquisa e ação educacional. São Paulo, v. 2, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/issue/view/10>>.

CALDEIRA, Elisabeth. *Potencialidades e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral*. 1993. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1993.

CALEFI, Adriana Maria Sersun. *Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências*. 2003. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2003.

CAMARGO, Maria Cecília Porto. *O período integral no ensino privado da cidade de São Paulo: proposta pedagógica e demandas sociais*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação, Administração e Comunicação) – Universidade de São Marcos, São Paulo, 2003.

CANELADA, Antonio Carlos Mansano. *A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios*. 2011. 119p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

CASTRO, Adriana de. *A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista*. 2009. 216p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2009.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, Rio de Janeiro, v.19, n. 71, p.259-282, abr./jun. 2011. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n71/a03v19n71.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. *Escola de educação integral: em direção a uma educação escolar multidimensional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007.

Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1828100.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Em Aberto*, Brasília: v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1470/1219>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. *Paidéia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso em: 24 out. 2012.

CAVALIERE, Ana Maria Villela; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. As práticas de ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental: sobre modelos e realidades. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011.

CELLA, Rosenei. *Educação de tempo integral no Brasil: história, desafios e perspectivas*. 2010. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2010.

CENPEC. *Tendências para Educação Integral*. São Paulo: Fundação Itaú Social; CENPEC, 2011.

CIMA, Itelvina Cavalheiro. *As funções sociais da escola parque cidadã de Chapecó*. 2010. 81 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, SC, 2010.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Escola pública, Educação integral em tempo integral e trabalho educativo no Ensino Fundamental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003.

_____. Educação Integral: Concepções e práticas na educação fundamental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2004.

_____. Alunos no ensino Fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Tempo integral no ensino fundamental: ordenamento constitucional – legal em discussão. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2007.

COELHO, José Silvestre. *O trabalho docente na escola integrada*. 2011. 213 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

COELHO, José. Silvestre. Verbete de Dicionário - Professor Comunitário. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F.; COELHO, J. S. *Dicionário de trabalho, profissão e condição docente*. 2010.

COLL, Cesar. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, Cesar, POZO, Juan I. et al. *Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 9-16.

CORTEZ, Alejandro Mario Chagua. *Escola Integral: implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar*. 1999. 164 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, SP, 1999.

COSTA, Valdeney Lima da. *Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará*. 2011. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

COSTA, Marly de Abreu. *Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão*. 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.

COSTA, Nilce Rosa da. *Educação de Tempo Integral do Campo: novos tempos e significados*. 2011. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2011.

COSTA, Regis Eduardo Coelho Arguelles da. Tempo de escola e tempo de vida: uma análise comparativa de duas escolas da rede municipal de Teresópolis/RJ. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010.

CUNHA, Luiz Antonio. *Protagonistas da luta pela laicidade do Estado: a ótica educacional*. [200-]. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/textos/MR-LuizAntonioCunha.pdf>>. Acesso em: 1 jul. 2014.

DI GIOVANNI, Geraldo; SOUZA, Aparecida Neri de. Criança na escola? Programa de formação integral da criança. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 67, p. 70-111, ago. 1999. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a03.pdf>. Acesso em: 25 out. 2012.

DUARTE, Newton. A Pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan./jun. 2006.

EM ABERTO: Educação integral e tempo integral. Brasília: Inep/MEC, v.22, n. 80, 2009. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br>>. Acesso em 10 abr. 2013.

EMERIQUE, Raquel Balmant. *Do salvacionismo à segregação: a experiência dos centros integrados de educação pública do Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.) *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. São Paulo: Alínea, 2012a.

_____. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação docente e impactos na escola. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. . *Anais...* Campinas, SP: ENDIPE, 2012b. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0005m.pdf. Acesso em: 20 jul. 2014.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho Necessário*, Niterói, RJ, ano 10, n. 15, p. 1-29, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, set./dez. 2007

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, MG, v. 27, n. 3, p. 163-182, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000300009&script=sci_arttext>. Acesso em: 24 out. 2012.

FERREIRA, Cássia Marilda Pereira dos Santos. *Escola em tempo integral: possível solução ou mito na busca da qualidade?* 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2007.

FIGUEIREDO, Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros. *O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.* 2011. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

FREITAS, Elaine Domingues da Silva. *Sistema de ensino integral: qualidade ou quantidade?* 2009, 60 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação) – Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2009.

FREITAS, Miriã Clemente de. *Escola de Tempo Integral: angústias e desafios dos(as) professores(as) da Rede Estadual de Ensino de Goiás.* 2011. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

FREITAS, Cezar Ricardo de. *O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de educação integral e integrada*. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de Educação*. In: Educação & Sociedade, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>. Acesso em: set. 2014.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Programa Educação Integral*. Florianópolis, SC: SME, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular*. Florianópolis, SC: SME 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Programa tempo integral: todos podem aprender sempre (Topas)*. Florianópolis, SC: SME, 2009a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Observatório da Educação e Apoio ao Educando. Missão. Florianópolis, SC, 2009b. Disponível em: <www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social. *Relatório Anual 2011*. Florianópolis, SC, 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Educação integral é discutida em Congresso da SME*. Florianópolis, SC, 10 fev. 2011. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=3493>>. Acesso em: dez. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Tempo Integral diminui evasão escolar e repetência*. Florianópolis, SC, 5 mar. 2012a. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/?pagina=notpagina¬i=6319>>. Acesso em: dez. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Secretário recebe IGK para debater Tempo Integral*. Florianópolis, SC, 14 dez. 2012b. Disponível

em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=7757>>. Acesso em: dez. 2012.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório de Gestão (2005 – 2012)*. Florianópolis, SC, 2013a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Ensinando a superar limites*. Florianópolis, SC, 2 maio 2013b. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=8804>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Secretaria implanta "Banco de Oficineiros"*. Florianópolis, SC, 21 maio 2013c. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/noticias/index.php?pagina=notpagina¬i=8938>>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. *Secretário de reúne com comitê Compromisso Todos pela Educação*. Florianópolis, SC, 28 maio 2013d. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/mobile/index.php?pagina=notpagina¬i=9007>>

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Os intelectuais. O princípio educativo. v. 2)

GALLO, Silvio. Educação Integral. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: aprendizagem em contexto, 1, 2011, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis, SC: COEB; PMF, 2011.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos*. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.9-19, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/466/467...>> Acesso em: jul. 2014.

GILBERTO Dimenstein: perfil. *Portal de Jornalistas*, São Paulo, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.portaldosjornalistas.com.br/perfil.aspx?id=212>>. Acesso em: jun. 2014.

GÓES, Flávia Temponi. *Política educativa municipal e promoção do desenvolvimento local: o caso do Programa Educação Integral e Integrada de Contagem/MG*. 2010. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) – Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, MG, 2010.

GOMES, Estela Paula Campos Moreira. *Programa Mais Educação: Representações sociais de professores e monitores nas escolas do município de São Gonçalo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Maria do Carmo Rodrigues Lurial. *Escola de tempo integral: redimensionar o tempo ou a educação?* 2009. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2009.

GOULART, Aurélia Lopes Gomes. *A educação integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada*. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, SC, 2007.

GUIMARÃES, Cátia. *Educação pública, lógica privada*. In: Revista Poli N° 27, de março/abril, 2013.

GUIMARÃES, Miriam Reis de Andrade. *A escola de horário integral: um projeto de escola critica em construção*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1992.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Recife, PE, v. 21, n. 1, p. 63-78, jan./abr., 2008.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima et al. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2009. p. 225-251.

LIMA, Evangelina S.; CARLOTO, Cássia M. *Ações socioeducativas: reflexões a partir de Freire* In: Emancipação, Ponta Grossa, 9(1): p.127-139, 2009.

LOBO JUNIOR, Dacio Tavares. *CIEPS a impotência de um desejo pedagógico: Estudo histórico-crítico sobre a educação pública no estado do Rio de Janeiro focalizando o programa especial de educação do governo Leonel Brizola/Darcy Ribeiro (83/87)*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1988.

LOPES, Kátia Carvalho; SHIROMA, Eneida Oto. Interesses privados na educação pública: estudo sobre a Rede GIFE. In: CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 11. 2011, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2011.

LUCAS, Rosa Elane Antória. *Educação formal/rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de tempo integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman - Arroio Grande/RS*. 2008. Tese (Doutorado em Agronomia) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2008.

LUNKES, Arno Francisco. *Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível*. 2004. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2004.

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação integral e escola de tempo integral: o estado do conhecimento. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. (Pôster).

MARIN, Alda Junqueira. Perspectivas analíticas sobre docência na escola. *Educação & Linguagem*, São Bernardo do Campo, SP, v. 15, n. 26, p. 19-34, jul./dez. 2012.

MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Escola pública de horário integral: o que se lê, o que se vê. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003.

_____. Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. *Anais...* Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1354_int.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2012.

MATOS, Sheila Cristina. *Programa mais educação/ mais escola: avanços e desafios na prática educativa em Duque de Caxias*. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011

MATOS, Sheila Cristina. Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/ Mais Escola: avanços e desafios. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal, RN: ANPED, 2011.

MENEZES, Janaina Specht da Silva; BONATO, Nailda Marinho da Costa; FERNANDES, Claudia de Oliveira. Ampliação da Jornada Escolar nas Regiões Nordeste e Sudeste: tempos, espaços e denominações das experiências no Ensino fundamental. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 33, 2010, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/novos/GT13.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____, Janaina Specht da Silva; COELHO, Lúgia Martha Coimbra da Costa; BONATO, Nailda Marinho da Costa. Experiências de jornada em tempo ampliado no Ensino Fundamental. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu, MG: ANPED, 2008. (Pôster). Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/2poster/GT05-4340--Res.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2012.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. István. *A teoria da alienação em Marx*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, Maria Célia M. Recuo da Teoria. In: MORAES, Maria Célia M. (Org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOTA, Cristina N.; CARARO, Marlene de F.; COELHO, Paula Cristiane A. Políticas de Educação em Tempo Integral em tempo de parcerias público-privadas. *Comunicações*, Piracicaba, SP, ano 19, n. 2, p. 75-88, jul./dez. 2012.

MOTA, Maria Creusa. *O reforço escolar na educação integral: uma leitura a partir da psicanálise*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MOTA, Silvia Maria Coelho. *Escola de Tempo integral: da concepção à prática*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2008.

NUNES, Greice Cerqueira. *Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará - Distrito Federal*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In: Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PARO, Vitor Henrique; *et al.* Escola de Tempo integral: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.

PERISSE, Vanda Lucia Santos. *Análise da evasão de alunos de um CIEP de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

PERONI, Vera Maria V.; CAETANO, Maria Raquel. Redefinições no papel do Estado: terceira via, novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-

GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - SUL, 9, 2012, Gramado. *Anais...* Gramado, RS: Anped Sul, 2012.

PERONI, Vera Maria V; OLIVEIRA, Regina Tereza C.; FERNANDES, Maria D. Espíndola. *Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira*. In: Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2004.

PINHEIRO, Fernanda Picanço da Silva. *Programa mais educação: uma concepção de educação integral*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

PIRES, Gisele Brandelero Camargo. *Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau-SC*. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2007.

PMO/ESAG. *Resultado de projetos*. Florianópolis, SC, 11 out. 2011. Disponível em: <<https://sites.google.com/a/pmoesag.com.br/pmoesag-novo/noticias-2/resultado-de-projetos>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

RAMOS, Inês Odorizzi. *Escola pública integrada: uma proposta sob análise*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2011.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 283-302, maio/ago. 2012.

ROCHA, Deuscelia Alves Silva. *Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ROCHATRIÑANES, Maria Teresa. *Nós Sem Nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RODERMEL, Jeanine. *A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública*. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, SC, 2011.

ROSA, Alessandra Victor do Nascimento. *Educação integral e(m) tempo integral: espaços no programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu – RJ*. 2011. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ROSA, Viviane Silva da. *A Função da escola e o papel do professor no Programa Mais Educação*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

SANTA CATARINA. Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina. Projetos Comunitários. *Projeto Bombeiro Mirim*. SC, 02 ago. 2011. Disponível em: <http://www.cbm.sc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=64:projeto-bombeiro-mirim&catid=54:projetos-sociais&Itemid=91>

SANTOS, Márcia Luzia dos. *Intensificação do trabalho docente: contradições da política de economizar professores*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013

SANTOS, Soraya Vieira. *A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral*. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, maio 2009.

SANTOS, Tatiane Rosa. *Educação nos CIEPS: o caso do ginásio público 241 - Nação Mangueirense*. 2008. 87 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. *Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu/RJ*. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, nov. 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1994a.

_____. Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias.

In: FERRETTI, Celso. *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994b.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria, RS: ANPED Sul, 2006.

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz; LARA, Ângela Mara B. (Org.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá, PR: EDUEM, 2011a. p. 15-38.

_____. A formação do professor-gestor nas políticas de profissionalização. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, p. 1-20, ago. 2011b. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/6778/4905>>. Acesso em: 25 mai. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2. jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. *Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada*. Florianópolis, SC: UFSC, 2013. (Mimeografado).

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA JÚNIOR, Paulo Sérgio Ribeiro da. *Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos CIEPs: configurações do campo político*. 2009.

127 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Niterói, jun. 2009.

SILVA, Bruno Adriano Rodrigues da. *Escola de Tempo Integral e comunidade: história do Programa de Animação Cultural nos CIEPs*. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, Edilene Maria Lopes. *Implantação da educação em tempo integral no município de Juiz de Fora/MG: Trajetória e Perspectivas*. 2009. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Flávia Osório da. *Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010)*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

SILVA, Nubia Rejaine Ferreira. *Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira C. *A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores*. 2009. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

SILVA, Jamerson Antonio; SILVA, Katharine Ninive P. *Educação integral no Brasil de hoje*. Curitiba, PR: CRVb, 2012.

SOLDATELLI, Rosangela. *O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo*. 2011. 220 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

TRICHES, Jocemara; Evangelista, Olinda. Reconversão, alargamento do trabalho docente e Curso de Pedagogia no Brasil. In: SEMINÁRIO REDESTRADO NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA

LATINA, 7, 2008, Buenos Aires. *Anais VII Seminário REDESTRADO*. Buenos Aires: AGENCIA; UBA, 2008.

TURMINA, Adriana Claudia; SHIROMA, Eneida Shiroma. “*Se você não mudar, morrerá*”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 56, jan./mar. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Quem somos. 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/quem-somos/>>. Acesso em: 10 jun. 2013

VALADARES, Florence Rodrigues. *Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia*. 2011. 204 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2011

VALE, Samila Bernardi do. *O assentamento Dezanove de Abril e seu projeto de escola integral para o campo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

VAZ, Joana D’arc. *Educação, programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído*. 218 p. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2013.

WOOD, Ellen. M. Sociedade civil e política de identidade. In: _____. *Democracia contra o capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2003

APÊNDICES

APÊNDICE A – DADOS SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA RELATIVA À TEMÁTICA EDUCAÇÃO INTEGRAL (continua)

Apresentamos aqui dados gerais sobre a produção acadêmica no período de 1988-2012, obtidos a partir do balanço de literatura, bem como suas principais características. No que tange ao levantamento, localizamos uma vasta produção por meio dos verbetes: Educação Integral, Educação em tempo integral, Educação Integral e Ensino Fundamental, Educação Integral e Políticas Educacionais, Educação Integral e Avaliação, Educação Integral e Redes de Ensino Municipal. Nas fontes de pesquisa consultadas – Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Portal de Periódicos *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, Portal das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), Anais do Congresso da Educação Básica (Coeb) da SME de Florianópolis – coletamos 92 produções.

No Portal da Capes há um número elevado de teses e dissertações: Educação Integral, 1.616 pesquisas; Educação em Tempo Integral, 346; Educação Integral e Ensino Fundamental, 236; Educação Integral e Políticas Educacionais, 113; Educação Integral e Avaliação, 277; Educação Integral e Redes de Ensino Municipal, 60. Aproximadamente 500 relacionam-se às áreas de Saúde, Direito e Assistência Social. Após a 2ª triagem no Portal Capes, 72 produções tratavam do tema no Ensino Fundamental: 11 teses (10 em instituições públicas de ensino e uma em instituição privada) e 61 dissertações (47 em instituições públicas de ensino e 14 em privadas).

No portal *SciELO*, encontramos artigos referentes a Educação Integral, Educação Integral e Ensino Fundamental e Educação em Tempo Integral. A seleção ocorreu na coleção de periódicos, regional Brasil, pelo índice de assuntos, nos principais periódicos da área, resultando em seis artigos.

A busca no Portal da ANPED foi feita nos anais da 21ª a 35ª Reunião Anual, entre 2001 a 2012, em dois grupos de trabalho (GT). No GT5, Estado e Política Educacional, encontramos um pôster e no GT13, Ensino Fundamental, 10 trabalhos e dois pôsteres. Neste caso, para a seleção lemos os resumos e/ou introduções dos referidos trabalhos.

O Congresso de Educação Básica (Coeb) é um evento organizado pela Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis com o apoio de entidades como Capes, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

e Ministério da Educação (MEC). Segundo a SME, este congresso tem como objetivo fomentar a reflexão sobre a práxis educativa, bem como o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação. Nos Anais de 2011 do Coeb – Congresso de Educação Básica: aprendizagem em contexto, encontramos um trabalho (GALLO, 2011).

Cabe destacar que, neste ano, o evento foi totalmente direcionado à discussão da temática: Congresso de Educação Básica: Educação Integral e Tempo Integral: da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Foram conferencistas: Maria do Pilar Lacerda (Atualmente Diretora da Fundação SM/Brasil⁸⁶), Reinaldo Matias Fleuri (Professor da UFSC – Integrante do Núcleo MOVER/Educação Intercultural e Movimentos Sociais) e Ariana Cosme (Professora da Universidade do Porto, PT). As palestras foram ministradas por: Geovana Mendonça Lunardi Mendes (Professora da UDESC), Juarez Thiesen (Professor da UFSC), Suely Amaral (Professora da UNESP e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp), José Vicente de Freitas (Professor da FURG, Consultor ad hoc da UNESCO e PNUD e Consultor e Coordenador Geral de Educação Ambiental/MEC), Rosângela Machado (Gerente de Educação Inclusiva da Rede Municipal de Fpolis) e Elvira Souza Lima (Pesquisadora, Consultora e Educadora em Neurociências, Mídia e Educação). A nova gestão Por uma Cidade Mais Humana (inclusiva e sustentável) do Prefeito Cesar Souza Junior dá continuidade à política educacional implantada pela gestão anterior, tendo como Secretário Municipal de Educação Rodolfo Pinto da Luz, o mesmo da gestão Dario Berger.

Em cada base de dados realizamos duas triagens para identificar os trabalhos mais diretamente relacionados à EI. Na 1ª, selecionamos os que traziam em seu título e/ou palavras-chave os verbetes mencionados. Na 2ª, lemos os resumos e/ou introdução dos trabalhos. No caso dos Anais da ANPED e do portal *SciELO*, analisamos título, resumo ou trabalhos na íntegra. Os trabalhos encontrados consistem de: 11 teses; 61 dissertações; seis artigos em periódicos e 14 trabalhos em eventos, totalizando 92 trabalhos, cujo foco é Educação Integral no Ensino Fundamental. As produções concentraram-se nos últimos cinco anos, 2008 a 2012, com 64 trabalhos. Nos artigos, o tema aparece em 1999, na Revista Educação &

⁸⁶ A Fundação SM foi criada em 1977 e está presente no Brasil há quase 10 anos. A Fundação objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil; para tanto, desenvolve projetos de estímulo à formação continuada e valorização do professor, fomento à leitura e produção literária, apoio a atividades e projetos socioeducativos e pesquisa educacional.

Sociedade (DI GIOVANNI; SOUZA, 1999); nos Anais de Eventos Acadêmicos, a temática aparece em 2003 e vem sendo estudada por pesquisadores de diversas regiões do Brasil.

A maioria das produções é oriunda de universidades públicas localizadas na Região Sudeste: 64 trabalhos⁸⁷ – com destaque para o estado do Rio de Janeiro. Localizamos 15 produções nas universidades da Região Sul⁸⁸ – nos três estados – e 11 na região Centro-Oeste⁸⁹, principalmente no Distrito Federal. Na Região Nordeste apenas duas pesquisas foram localizadas, uma na Universidade Católica de Salvador (UCSAL) e outra na Universidade Federal da Bahia (UFBA); na Região Norte não encontramos pesquisas. A aglomeração de dissertações e teses por universidade reporta-se à experiência de cada Estado; o maior número de trabalhos concentra-se no Estado do Rio de Janeiro, que implementou a Educação Integral na década de 1980.

Os autores com mais textos produzidos e/ou citados como orientadores de trabalhos sobre a temática Educação Integral são: Ana Maria Cavaliere (sete textos), Janaina Specht da Silva Menezes (seis), Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho (treze) e Lúcia Velloso Maurício (cinco). Estas pesquisadoras integram o antigo Núcleo de Estudos Escola Pública de Horário Integral (NEEPHI) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), hoje Núcleo de Estudos - Tempos, Espaços e Educação Integral. Ligia Martha C. da Costa Coelho (Unirio) e Ana Maria Villela Cavaliere (UFRJ) coordenam o grupo.

⁸⁷ Referimos-nos às universidades Federais do Rio de Janeiro (UFRJ, UFF e UNIRIO), Federais de Minas Gerais (UFMG e UFJF), Federal do Espírito Santo (UFES), Estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), Estaduais de São Paulo (UNESP e UNICAMP), Federais de São Paulo (UFSCar e USP), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

⁸⁸ Universidades da Região Sul: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina (UNESC), Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Universidade Luterana do Brasil (ULBRA-RS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade Federal de Pampa (UFP-RS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Universidade Federal de Pelotas (UFPel-RS).

⁸⁹ Na região centro-oeste, as instituições são: Universidade Federal de Brasília (UnB-DF), Universidade Católica de Brasília (UCB-DF), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC- Goiás).

Na produção selecionada, o tema é perpassado pelas mais diferentes questões da esfera educacional brasileira, fato que nos levou à sua divisão em quatro grupos para maior compreensão de suas características: 1) Educação Integral relacionada à Educação Inclusiva; 2) Práticas Pedagógicas na Educação Integral; 3) Concepções de Educação Integral e 4) Gestão e Financiamento da Educação Integral. Esclarecemos que os grupos têm fronteiras flexíveis; não pretendemos criar conjuntos engessados, mas sim indicar áreas de discussão sobre a temática em questão. Nos apêndices B, C, D e E encontram-se os quadros apresentando teses, dissertações, artigos e trabalhos selecionados, fontes e período.

No grupo Educação Integral relacionada à Educação Inclusiva, encontram-se 14 trabalhos que discutem as funções da escola, a educação como elemento para a inclusão social e da diversidade, tratando da universalização e democratização da educação. O grupo Práticas Pedagógicas na Educação Integral reúne 21 trabalhos que envolvem discussões sobre alfabetização, avaliação (escolar e em larga escala), currículo, lazer, cultura e reforço escolar (da aprendizagem). No grupo Concepções de Educação Integral, as 49 pesquisas tratam das experiências de Educação Integral ao longo da história e na atualidade brasileira nas redes de ensino públicas e privadas; concomitantemente, abordam a implementação de modelos de organização da extensão da jornada escolar; versam sobre as representações de profissionais da educação e/ou expectativas da comunidade escolar sobre a educação de tempo ampliado. O grupo Gestão e Financiamento da Educação Integral engloba oito trabalhos que versam sobre as políticas de financiamento da educação; a formação continuada para docentes que atuam nesta modalidade de ensino; os que tratam do ajustamento de atendimento educacional em parceria com espaços não públicos (ou ONG); a formação de gestores nos princípios da gestão participativa/democrática ou legislação educacional.

Ao examinarmos os trabalhos, apreendemos que os pesquisadores vêm preocupando-se cada vez mais com as relações entre concepções de educação integral e ampliação de jornada escolar; que os enfoques variam entre históricos, políticos e comparativos. Dos trabalhos selecionados, 18 são declaradamente estudos avaliativos, isto é, avaliam concepções, atividades, impacto social, desempenho de professores e/ou alunos, em experiências de Educação Integral. Uma parte expõe aspectos negativos de experiências de educação integral, tecem críticas às questões técnicas (falta de espaços, recursos financeiros e humanos), ao conteúdo político das propostas e apresentam sugestão de ajustes para sua melhor

implementação. Outros trabalhos, como os de T. Santos (2010), V. Costa (2011), Matos (2011), Azevedo (2002), Debastiani (2009), Nunes (2011), Góes (2010), Canelada (2011) e Cavaliere (1996), apresentam a EI como perspectiva inovadora para o cenário educacional brasileiro. Indicam que este regime de escolarização tem forte tendência de qualidade, pois viabiliza uma educação escolar “multidimensional”, que proporciona uma melhora significativa na aprendizagem; desta forma defendem a existência e a manutenção desta política, legitimando o discurso, as orientações e normativas governamentais para a educação integral no Ensino Fundamental.

APÊNDICE B – GRUPO TEMÁTICO – EDUCAÇÃO INTEGRAL RELACIONADA À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quadro 2 – Teses e dissertações por ordem cronológica decrescente, título, autor, orientador, instituição e natureza jurídica (1988-2011)

Ano	Título	Autor Orientador(a)	Instituição Natureza jurídica
2011 (Dissertação)	<i>Caminhos e Desafios Para a Promoção da Cidadania: a Experiência do Núcleo de Projetos Especiais da Escola Parque de Salvador - Bahia - Brasil.</i>	Andrea Oliveira D'Almeida. Or. Kátia Siqueira de Freitas	UCSAL(BA) Particular
2011 (Dissertação)	<i>Tessituras da rede de atenção à infância e à adolescência no município de Vitória (ES): uma análise das linhas que compõem o programa de educação em tempo integral.</i>	João Paulo Guidoni. Or. Gilead Marchezi Tavares	UFES (ES) Pública
2011 (Dissertação)	O assentamento Dezesete de Abril e seu projeto de escola integral para o campo.	Samila Bernardi do Vale. Or. Luiz Bezerra Neto	UFSCar Pública

2011 (Dissertação)	<i>Educação de tempo integral do campo: novos tempos e significados.</i>	Nilce Rosa da Costa Or. Candido Alberto da Costa Gomes	UCB (DF) Particular
2010 (Dissertação)	As funções sociais da Escola Parque Cidadã de Chapecó.	Itelvina Cavalheiro Cima Or. Sandino Hoff	Unoesc (SC) Particular
2010 (Dissertação)	<i>Da casa para a escola: como a luta pela moradia tornou possível uma escola de horário integral</i>	Deuscelia Alves Silva Rocha. Or. Ana Maria Villela Cavaliere	UFRJ (RJ) Pública
2009 (Dissertação)	<i>Nós sem nós: alunos com deficiência visual na escola de tempo integral.</i>	Maria Teresa Rochatriñanes Or. Elizabeth Adorno de Araujo	PUC – Campinas Particular
2009 (Dissertação)	<i>Uma sociologia dos conflitos a partir do programa dos Cieps: configurações do campo político.</i>	Paulo Sérgio Ribeiro da Silva Júnior. Or. Adélia Maria Miglievich Ribeiro	UENF (RJ) Pública

2009 (Dissertação)	<i>(Des)encaixes:</i> espaço e tempo na escola contemporânea.	Roberta Acorsi Or. Alfredo Veiga Neto	Ulbra (RS) Particular
2008 (Tese)	<i>Educação formal/rural permeando as relações do campo:</i> um estudo de caso na Escola Estadual de tempo integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman - Arroio Grande/RS.	Rosa Elane Antória Lucas Or. José Geraldo Wizniewsky	UFPel (RS) Pública
2002 (Dissertação)	<i>Fazer com paixão sem perder a razão:</i> retalhos de uma experiência em escola pública de tempo integral.	Joanir Gomes de Azevedo Or. Regina Maria Leite Garcia	UFF (RJ) Pública
1996 (Tese)	<i>Escola de educação integral:</i> em direção a uma educação escolar multidimensional.	Ana Maria Villela Cavaliere Or. Antonio Flavio Barbosa Moreira	UFRJ (RJ) Pública

Fonte: Portal Capes.

Quadro 3 – Trabalhos selecionados das reuniões da Anped (2001-2012)

Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição/ Natureza Jurídica
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2010	<i>Tempo de escola e tempo de vida:</i> Uma análise comparativa de duas escolas da rede municipal de Teresópolis/RJ.	Regis Eduardo Coelho Arguelles da Costa	UFRJ (RJ) Pública

Fonte: Portal das Reuniões Anuais da Anped.

Quadro 4 – Artigos por ordem cronológica decrescente, título, autor, instituição e natureza jurídica, que versam sobre a Educação Integral (1999-2011)

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Natureza Jurídica
<i>Educação & Sociedade</i>	2002	<i>Educação integral:</i> uma nova identidade para a escola brasileira?	Ana Maria Cavaliere	UFRJ (RJ) Pública

Fonte: *SciELO*.

APÊNDICE C – GRUPO TEMÁTICO – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quadro 5 – Teses e dissertações por ordem cronológica decrescente, título, autor, orientador, instituição e natureza jurídica (1988-2011)

Ano	Título	Autor Orientador(a)	Instituição Natureza Jurídica
2011 (Tese)	<i>A ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da Rede Pública do Estado de São Paulo.</i>	Juliana Maria de Aquino Or. Ana Lucia Kassouf	USP (SP) Pública
2011 (Dissertação)	O trabalho docente na escola integrada.	José Silvestre Coelho Or. Dalila Andrade Oliveira	UFMG (MG) Pública
2011 (Dissertação)	<i>O projeto escola de tempo integral: currículo e práticas. Análise de seus desafios e possibilidades.</i>	Verônica Cristina de Almeida e Silva de Barros Figueiredo. Or. Maria Inez Salgado de Souza	PUC – MG Particular
2011 (Dissertação)	<i>Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios na pratica educativa em Duque de Caxias RJ.</i>	Sheila Cristina do Nascimento Matos. Or. Janaína Specht da Silva Menezes	UFRJ (RJ) Pública
2011 (Dissertação)	<i>O reforço escolar na Educação Integral: uma leitura a partir da psicanálise.</i>	Maria Creusa Mota Or. Inês Maria Marques	UnB (DF) Pública

		Zanzorlin Pires de Almeida	
2011 (Dissertação)	<i>Tempo, espaço e currículo na educação integral: estudo de caso em uma escola do Guará – Distrito Federal.</i>	Greice Cerqueira Nunes Or. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha	UnB (DF) Pública
2011 (Dissertação)	<i>Escola Pública Integrada: uma proposta sob análise.</i>	Inês Odorizzi Ramos. Or. Cássia Ferri	Univali (SC) Particular
2011 (Dissertação)	<i>A educação escolarizada em tempo integral: um estudo de documentos e de avaliações de uma política pública.</i>	Jeanine Rodermel. Or. Sônia Regina de Souza Fernandes	Uniplac (SC) Particular
2009 (Dissertação)	<i>Escola de período integral: desafios e perspectivas de aprendizagem.</i>	Jandira Gonçalves de Azevedo Debastiani Or. Roque Strieder	Unoesc (SC) Particular
2009 (Dissertação)	<i>Sistema de ensino integral: qualidade ou quantidade?</i>	Elaine Domingues da Silva Freitas. Or. Ligia Gomes Elliot	FUNDAÇÃO CESGRANRIO Particular
2008 (Dissertação)	<i>Escola de Tempo Integral: da concepção a pratica.</i>	Silvia Maria Coelho Mota. Or. Maria de Fátima Barbosa Abdalla	UniSantos (SP) Particular

2007 (Dissertação)	<i>Escola em tempo integral:</i> possível solução ou mito na busca da qualidade?	Cássia Marilda Pereira dos Santos Ferreira Or. Doralice Aparecida Paranzini Gorni	UEL (PR) Pública
2005 (Dissertação)	<i>Centro integrado de educação pública:</i> um espaço/tempo alfabetizador em questão.	Luciane Aparecida de Souza. Or. Luciana Pacheco Marques	UFJF Pública
2003 (Tese)	<i>A arquitetura do tempo na cultura escolar</i> - Um estudo sobre os centros de educação integral de Curitiba.	Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde Or. Jose Geraldo Silveira Bueno	PUC (SP) Particular
1999 (Tese)	<i>Escola Integral:</i> implantação e avaliação de uma proposta de lazer para a mudança do cotidiano escolar.	Alejandro Mario Chagua Cortez Or. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan	Unesp (SP) Pública
1993 (Dissertação)	Potencialidades e limites do projeto pedagógico da escola de tempo integral.	Elisabeth Caldeira Or. Taglieber Jose Erno	UFSC (SC) Pública
1992 (Dissertação)	<i>A escola de horário integral:</i> um projeto de escola critica em construção.	Miriam Reis de Andrade Guimarães Or. Nelly de Mendonça Moulin	UFRJ (RJ) Pública

Fonte: Portal Capes.

Quadro 6 – Trabalhos selecionados nos Anais das Reuniões da ANPED (2001-2012)

Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição/ Natureza Jurídica
GT 13 Ensino Fundamental Pôster	2012	<i>A relação entre educação integral e arte/educação: possibilidades e desafios no Programa Mais Educação.</i>	Luisa Figueiredo do Amaral e Silva	Unirio (RJ) Pública
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2011	<i>Os saberes diferenciados nas práticas educativas do Programa Mais Educação/Mais Escola: avanços e desafios.</i>	Sheila Cristina Matos	Unirio (RJ) Pública

Fonte: Portal das Reuniões Anuais da Anped.

Quadro 7 – Artigos por ordem cronológica decrescente, título, autor, instituição e natureza jurídica (1999-2011)

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Natureza Jurídica
<i>Educação em Revista</i>	2011	A instituição formal e a não-formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral.	Helena Maria dos Santos Felício	PUC – SP Particular
<i>Educação & Sociedade</i>	2007	Tempo de escola e qualidade na educação pública.	Ana Maria Cavaliere	UFRJ (RJ) Pública

Fonte: *SciELO*.

APÊNDICE D – GRUPO TEMÁTICO – CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quadro 8 – Teses e dissertações por ordem cronológica decrescente, título, autor, orientador, instituição e natureza jurídica (1988-2011)

Ano	Título	Autor Orientador(a)	Instituição Natureza Jurídica
2011 (Dissertação)	<i>A educação integral no município de Goiânia: inovações e desafios.</i>	Antonio Carlos Mansano Canelada Or. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha	Unb (DF) Pública
2011 (Dissertação)	<i>Escola de tempo integral: relação entre o Programa Mais Educação e propostas de educação pública integral do Estado de Goiás.</i>	Nubia Rejaine Ferreira Silva Or. Beatriz Aparecida Zanatta	PUC- Goiás Particular
2011 (Dissertação)	<i>Escola de Tempo Integral: da convenção à participação.</i>	Nilcéia Gomes Vetorazzi Or. João Gualberto de Carvalho Meneses	Unicid – SP Particular
2011 (Dissertação)	<i>Mais tempo na/de escola: estudo sobre as experiências de ampliação da jornada escolar no município de Russas, Ceará.</i>	Valdeney Lima da Costa. Or. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UFRJ (RJ) Pública
2011 (Dissertação)	<i>Programa Mais Educação: Representações sociais de professores e monitores nas</i>	Estela Paula Campos Moreira Gomes Or. Lucia Velloso Maurício	UFRJ (RJ) Pública

	escolas do município de São Gonçalo.		
2011 (Dissertação)	<i>Colégio Naval</i> -desafios e perspectivas diante da formação em tempo integral.	Patrícia Pontes Bezerra Teixeira Or. Janaína Specht da Silva Menezes	UFRJ (RJ) Pública
2011 (Tese)	Implantação e implementação das escolas municipais em tempo integral na cidade de Goiânia.	Florence Rodrigues Valadares Or. Joyce Mary Adam de Paula e Silva	UNESP (SP) Pública
2011 (Dissertação)	<i>Escola de Tempo Integral</i> : Angústias e Desafios dos (as) Professores (as) da Rede Estadual de Ensino de Goiás.	Miriã Clemente de Freitas Or. Lúcia Helena Rincón Afonso	PUC- Goiás Particular
2010 (Dissertação)	<i>Educação de tempo integral no Brasil</i> : história, desafios e perspectivas.	Rosenei Cella Or. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	UPF (RS) Particular
2010 (Dissertação)	<i>Política educativa municipal e promoção do desenvolvimento local</i> : o caso do Programa Educação Integral e Integrada de Contagem/MG.	Flávia Temponi Góes Or. Lucília Regina de Souza Machado	Centro Universitário UNA (MG) Particular
2010 (Dissertação)	<i>Educação Patrimonial e Educação Integral</i> :	Maximiliano de Souza	UFRJ (RJ) Pública

	experiência metodológica através da escola de samba Mirim Corações Unidos do Ciep.	Or. Sul Brasil Pinto Rodrigues	
2010 (Dissertação)	Inovações e desafios do Programa Bairro Escola de Nova Iguaçu / RJ.	Thiago Luiz Alves dos Santos Or. Ana Maria Villela Cavaliere	UFRJ (RJ) Pública
2009 (Dissertação)	<i>A escola de tempo integral:</i> a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.	Adriana de Castro Or. Roseli Esquerdo Lopes	UFSCar (SP) Pública
2009 (Dissertação)	O escolanovismo e a pedagogia socialista na união soviética no início do século XX e as concepções de Educação Integral e Integrada.	Cezar Ricardo de Freitas Or. Ireni Marilene Zago Figueiredo	Unioeste (PR) Pública
2009 (Dissertação)	<i>Escola de tempo integral:</i> redimensionar o tempo ou a educação?	Maria do Carmo Rodrigues Lurial Gomes Or. Elizabeth Adorno de Araujo	PUC – Campinas Particular
2009 (Dissertação)	A ampliação do tempo escolar em propostas de educação pública integral.	Soraya Vieira Santos. Or. Marília Gouvea de Miranda	UFG (GO) Pública

2009 (Dissertação)	<i>Educação em tempo integral: um repensar do agir educativo.</i>	Elenice Ana Kirchner Or. Roque Strieder	Unoesc (SC) Particular
2009 (Dissertação)	<i>A organização do tempo em escolas de jornada integral: um estudo nos Cieps da 8ª. CRE – município do Rio de Janeiro 2009.</i>	Fátima Cristina Gonçalves de Moraes. Or. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UFRJ (RJ) Pública
2009 (Dissertação)	<i>Programa Mais Educação: uma concepção de educação integral.</i>	Fernanda Picanço da Silva Pinheiro. Or. Janaína Specht da Silva Menezes	UFRJ (RJ) Pública
2009 (Dissertação)	<i>Implantação da educação em tempo Integral no município de Juiz de Fora / MG: trajetória e perspectivas.</i>	Edilene Maria Lopes Silva. Or. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UFRJ (RJ) Pública

2008 (Dissertação)	<i>A escola de tempo integral como política pública educacional: a experiência de Goianésia-GO (2001-2008).</i>	Kátia Oliveira de Barros. Or. Regina Vinhaes Gracindo	UnB (DF) Pública
2008 (Dissertação)	<i>Escola de tempo integral e comunidade: história do Programa de Animação Cultural nos Cieps.</i>	Bruno Adriano Rodrigues da Silva. Or. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UFRJ (RJ) Pública

2008 (Dissertação)	<i>Educação nos Cieps: O caso do ginásio público 241–Nação Mangueirense.</i>	Tatiane Rosa Santos. Or. Sul Brasil Pinto Rodrigues	UFRJ (RJ) Pública
2008 (Dissertação)	<i>Adolescentes em tempo integral: vivências - saberes - significados.</i>	Catherine Monique de Souza Hermont. Or. Lucia Helena Alvarez Leite; Rogerio Cunha de Campos	UFMG (MG) Pública
2007 (Dissertação)	A educação integral e a implantação do Projeto Escola Pública Integrada.	Aurelia Lopes Gomes Goulart Or. Vidalcir Ortigara	Unesc (SC) Particular
2007 (Dissertação)	<i>Escola Pública Integrada: as impressões dos professores e especialistas das escolas de Blumenau-SC.</i>	Gisele Brandelero Camargo Pires. Or. Verônica Gesser	Univali (SC) Particular
2007 (Dissertação)	<i>As escolas públicas de tempo integral: reprodução e transformação social em Apucarana.</i>	Antonio Marcos Dorigao. Or. Maria Nilza da Silva	UEL (PR) Pública
2006 (Dissertação)	<i>Releitura da concepção de Educação Integral dos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas.</i>	Danielle Barbosa Portilho Or. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UFRJ (RJ) Pública

2004 (Dissertação)	<i>Escola em tempo integral: marcas de um caminho possível.</i>	Arno Francisco Lunkes. Or. Jacira da Silva Câmara	UCB (DF) Particular
2003 (Dissertação)	<i>Escola de tempo integral: reflexões sobre algumas experiências.</i>	Alana Maria Sersun Calefi Or. Cleiton de Oliveira	Unimep(SP) Particular
2003 (Dissertação)	<i>O período integral no ensino privado da cidade de São Paulo: proposta pedagógica e demandas sociais.</i>	Maria Cecília Porto Camargo. Or. Laura Marisa Carnielo Calejon	Unimarco (SP) Particular
1997 (Dissertação)	<i>Do salvacionismo à segregação: a experiência dos centros integrados de educação publica do Rio de Janeiro.</i>	Raquel Balmant Emerique. Or. Helena Maria Bousquet Bomeny	UERJ(RJ) Particular
1994 (Dissertação)	Análise da evasão de alunos de um Ciep de segundo segmento do primeiro grau para escolas de horário parcial.	Vanda Lucia Santos Perisse. Or. Alda Judith Alves	UFRJ (RJ) Pública
1994 (Dissertação)	<i>A escola de tempo integral no Distrito Federal - Uma análise de três propostas.</i>	Livia Freitas Fonseca Borges. Or. Ilma Passos Alencastro Veiga	UnB (DF) Pública

1991 (Dissertação)	<i>Programa de formação integrada da criança - "Profic" - Da proposta teórica à implementação. O caso de Piracicaba - São Paulo.</i>	Maria Angelica Penatti Pipitone. Or. Ester Buffa	UFSCar (SP) Pública
1988 (Dissertação)	<i>Cieps a impotência de um desejo pedagógico: estudo histórico-crítico sobre a educação publica no estado do Rio de Janeiro focalizando o programa especial de educação do governo Leonel Brizola/Darcy Ribeiro(83/87).</i>	Dacio Tavares Lobo Junior. Or. Nome não Informado	UFF (RJ) Pública

Fonte: Portal Capes.

Quadro 9 – Trabalhos selecionados nos Anais das Reuniões da ANPED (2001-2012)

Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição/ Natureza Jurídica
GT 13 Ensino Fundamental Pôster	2012	<i>Educação Integral e Escola de Tempo Integral: o estado do conhecimento.</i>	Vera Lúcia de Carvalho Machado	PUC- Campinas Pública
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2012	Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil.	Lúcia Velloso Maurício	UERJ (RJ) Pública
GT 13 Ensino Fundamental	2011	<i>As práticas de ampliação da jornada escolar no</i>	A na Maria Villela	Unirio/ UERJ (RJ) Públicas

Trabalho		<i>ensino fundamental:</i> Sobre modelos e realidades.	Cavaliere e Lúcia Velloso Maurício	
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2011	Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	Unirio (RJ) Pública
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2010	<i>Ampliação da jornada escolar nas regiões nordeste e sudeste:</i> tempos, espaços e denominações das experiências no ensino fundamental.	Janaína Specht da Silva Menezes, Nailda Marinho da Costa Bonato e Claudia de Oliveira Fernandes	Unirio (RJ) Pública
GT 5 Estado e Política Educacional Pôster	2008	Experiências de jornada em tempo ampliado no ensino fundamental.	Janaina Specht da Silva Menezes, Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho e Nailda Marinho da Costa Bonato	Unirio (RJ) Pública
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2004	<i>Educação integral:</i> concepções e práticas na educação fundamental.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	Unirio (RJ) Pública

GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2003	Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental.	Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho	Unirio (RJ) Pública
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2003	<i>Escola pública de horário integral: O que se lê, o que se vê.</i>	Lúcia Velloso Maurício	Unesa (SP) Particular

Fonte: Portal das Reuniões Anuais da ANPED.

Quadro 10 – Artigos por ordem cronológica decrescente, título, autor, instituição e natureza jurídica (1999-2011)

Periódico	Ano	Título	Autor(a)	Instituição/ Natureza Jurídica
<i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i>	2011	<i>A escola de tempo integral: desafios e possibilidades.</i>	Adriana de Castro e Roseli Esquerdo Lopes	UFSCar/ Unicamp (SP) Pública
<i>Paidéia (Ribeirão Preto)</i>	2010	Anísio Teixeira e a educação integral.	Ana Maria Cavaliere	UFRJ (RJ) Pública
<i>Educação & Sociedade</i>	1999	<i>Criança na escola? Programa de Formação Integral da Criança.</i>	Geraldo Di Giovanni e Aparecida Neri de Souza	Unicamp – SP Pública

Fonte: *SciELO*

Quadro 11 – Trabalho nos Anais do Coeb (2011 -2014)

Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição/ Natureza Jurídica
Coeb - Congresso de Educação Básica: aprendizagem em contexto Workshop	2011	Educação Integral	Silvio Gallo	Unicamp (SP)

Fonte: Cd-Room dos Anais do Coeb.

APÊNDICE E – GRUPO TEMÁTICO – GESTÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Quadro 12 – Teses e dissertações por ordem cronológica decrescente, título, autor, orientador, instituição e natureza jurídica (1988-2011)

Ano	Título	Autor Orientador(a)	Instituição Natureza Jurídica
2011 (Dissertação)	<i>Escola de tempo integral: uma análise da implantação na Rede Estadual de Goiás (2006-2010).</i>	Flávia Osório da Silva Or. Miriam Fábria Alves	UFG (GO) Pública
2011 (Dissertação)	<i>Educação integral e(m) tempo integral: espaços no Programa Bairro-Escola, Nova Iguaçu.</i>	Alessandra Victor do Nascimento Rosa Or. Ligia Martha Coimbra da Costa Coelho	UFRJ (RJ) Pública
2009 (Tese)	<i>O desafio da construção da educação integral: Formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu- Paraná.</i>	Verônica Branco Or. Sandra Regina Kirchner Guimarães	UFPR (PR) Pública
2008 (Tese)	<i>A construção dos Cieps e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço: memórias de professores.</i>	Yrlla Ribeiro de Oliveira da Silva	Unicamp (SP) Pública
2008 (Tese)	<i>Gestão Escolar e Educação</i>	Carmem de Britto Bahia	UFBA (BA) Pública

	<i>Integral:</i> um estudo de experiência atual do Centro Educacional Carneiro Ribeiro - Salvador - Bahia - Brasil.	Or. Celma Borges Gomes	
2006 (Dissertação)	<i>Educação de tempo integral:</i> passado e presente na rede municipal de ensino de Curitiba.	Bernardete Germani Or. Maria Elisabeth Blanck Miguel	PUC(PR) Particular
1995 (Tese)	<i>Qualidade de ensino:</i> a escola publica de tempo integral em questão.	Marly de Abreu Costa Or. Alberto de Mello e Souza	UFRJ (RJ) Pública

Fonte: Portal Capes.

Quadro 13 – Trabalhos selecionados nos Anais das Reuniões da ANPED (2001-2012)

Trabalho	Ano	Título	Autor	Instituição/ Natureza Jurídica
GT 13 Ensino Fundamental Trabalho	2007	<i>Tempo integral no ensino fundamental:</i> ordenamento-constitucional-legal em discussão.	Janaina Specht da Silva Menezes e Lúgia Martha Coimbra da Costa Coelho	Unirio (RJ) Pública

Fonte: Portal das Reuniões Anuais da ANPED.

ANEXOS

ANEXO A – MODELO DE RELATÓRIO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INTEGRAL
RELATÓRIO (Mensal) – FORMULÁRIO I

UNIDADE

ESCOLAR: _____

NOME DO PROJETO: _____

PROFESSOR RESPONSÁVEL: _____

ARTICULADOR RESPONSÁVEL: _____

TURNO DE TRABALHO: () MATUTINO () VESPERTINO

Nº DE OFICINAS/ATIVIDADES PREVISTAS: _____

Nº DE OFICINAS/ATIVIDADES REALIZADAS: _____

CRIANÇAS	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5	G 6	G 7	G 8	G 9	TOTAL
INSCRITAS										
PARTICIPANTES										
EVADIDAS										
TRANSFERIDAS										
TOTAL GERAL										

1. Ações previstas

2. Ações realizadas

3. Resultados obtidos

4. Dificuldades encontradas

5. Diagnóstico geral dos grupos

6. Encaminhamentos para o próximo período

Florianópolis,_____.

Assinatura do professor

ANEXO B – DOCUMENTO EMITIDO PELA PMF EM RESPOSTA À
REIVINDICAÇÃO JUNTO À OUVIDORIA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE
FLORIANÓPOLIS SECRETARIA EXECUTIVA
DE CONTROLE INTERNO E OUVIDORIA**

Atendimento:10766/2012

Data: 24 de Setembro de 2012

Prezado(a) Karine de Sousa Leandro - ID:3751967-0,

Desde já agradecemos seu contato junto a esta Ouvidoria.

Em atenção a reivindicação formulada no atendimento nº 10766/2012, informamos que:

A Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, não tem nenhuma escola totalmente em Tempo Integral. Temos algumas turmas em várias escolas e participamos junto ao MEC do Programa Mais Educação em 17 Unidades Educativas.

Maiores informações favor acessar ao site: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/> ou através do telefone 3251-6105.

Simone Cabral Leite

Diretora do Observatório da Educação e Apoio ao Educando

Atenciosamente,

Sueli Amália de Andrade

Ouvidora Setorial

Secretaria Municipal de Educação

Ouvidora Setorial

Secretaria Municipal de Educação

Ciente, encaminhe-se

Micheli Ana Pauli

Secretária Executiva de Controle Interno e Ouvidoria

Observação:

Para complementar informações e/ou efetuar comentários a respeito da resposta solicitamos gentileza de abrir um novo atendimento através do www.pmf.sc.gov.br.